



# 2015

## ESCUELAS DEL RETORNO DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA. SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL.



CEMLU

**LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY**  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA

13/04/2015



**ESCUELAS DEL RETORNO DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN  
COLOMBIA.**

**SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DE UN CURRÍCULO  
INTERCULTURAL**

**LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA**

**SANTA MARTA**

**2015**



**ESCUELAS DEL RETORNO DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN  
COLOMBIA.**

**SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DE UN CURRÍCULO  
INTERCULTURAL**

**LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY**  
**TESIS DOCTORAL**

**Ph.D. IVÁN MANUEL SÁNCHEZ FONTALVO**  
**DIRECTOR**

**Grupo de investigación: Calidad Educativa en un Mundo Plural CEMPLU**

**Clasificado en categoría A por COLCIENCIAS**

**Línea de investigación: Pedagogía e interculturalidad**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA**

**SANTA MARTA**

**2015**

## NOTA DE ACEPTACIÓN

*Mención Honorífica*

---

---

---

*Magnolia Aristizábal, Ph.D.*  
*Universidad del Cauca (Colombia)*

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

*Inge Sichra, Ph.D.*  
*Universidad Mayor San Simón, Cochabamba (Bolivia)*

---

**JURADO 1**

*Cecilia Correa de Molina, Ph.D.*  
*Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia)*

---

**JURADO 2**



*“...un conocimiento prudente para una vida decente<sup>1</sup>”*

Boaventura de Sousa Santos

---

<sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos. Una epistemología del sur. 2012.

*A la Ceci, quien fue mi inspiradora en este trabajo;*

*A Doña Flor, quien me dio la vida; a*

*Tatú, Bodoque y Andrés, mis hermanos, y*

*A María Ángel.*

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco la ayuda y apoyo de un buen número de personas que han hecho posible la realización de este trabajo:

- A la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena, por apoyarme durante el estudio.
- A la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, en especial a su Honorable Consejo Directivo de la vigencia 2011.
- A los líderes y estudiantes de la Vereda La Pola, en el municipio de Chibolo-Magdalena.
- Al CADE del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, donde he pasado los mejores momentos de mi vida.
- Al Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo, mi director de tesis, sus consejos y experiencia científica me indicaron el camino correcto a seguir, además si este documento es comprensible, gran parte de la responsabilidad hay que atribuírsela a él. Siempre ha estado ahí, apoyándome y confiando, que para mí ha sido lo más importante.
- A los Doctores. Fidel Tubino Arias-Schreiber<sup>2</sup> y Jean Marie Ansión Mallet<sup>3</sup> de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP-RIDEI.
- A los Magísteres: Vicente Limachi Pérez<sup>4</sup> y José Antonio Arrueta Rodríguez<sup>5</sup> de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba Bolivia y PROEIB-ANDES.

---

<sup>2</sup> Coordinador de la Red Internacional de Estudios Interculturales-RIDEI.

<sup>3</sup> Coordinador académico de la RIDEI-PUCP.

<sup>4</sup> Director Departamento de Postgrado UMSS.

<sup>5</sup> Coordinador académico de Área PROEIB-ANDES.

- A todos los profesores que dictaron los distintos seminarios durante mi formación como doctor, sus consejos, contribuciones y sugerencias están de alguna manera presentes en este documento.

- A Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Esmeral Ariza.

-A Luis Armando Vila Sierra.

- A Todos los compañeros de la cohorte 35-1.

- A Ingrid Yohanna Coquíes Pacheco y Ena Ives Pedrozo Beleño.

Muchas gracias a todos y a todas.

## **TABLA DE CONTENIDO**

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN.....   | 15  |
| CAPTULO 1.....  | 33  |
| El retorno del desplazamiento forzado: una oportunidad para comprender la realidad sociocultural y educativa de una Colombia que apuesta por la paz y la justicia social..... | 33  |
| Introducción.....   | 33  |
| 1.1 Colombia un país caracterizado por su violencia estructural .....   | 36  |
| 1.2 Desplazamiento forzado, una realidad sociocultural de Colombia .....  | 47  |
| 1.3 El fenómeno del paramilitarismo en el caribe colombiano .....   | 58  |
| 1.4 El retorno del desplazamiento forzado: una oportunidad para la toma de decisiones....   | 63  |
| 1.5 La escuela: lugar de reencuentro de las víctimas del desplazamiento forzado que han retornado a sus lugares de origen .....   | 71  |
| Recapitulación .....  | 80  |
| CAPÍTULO 2 .....  | 83  |
| Perspectiva metodológica .....  | 83  |
| Introducción.....   | 83  |
| 2.1. La investigación y su metodología .....  | 84  |
| 2.2. Participantes e informantes claves .....   | 95  |
| 2.3. Diseño de la investigación.....  | 97  |
| 2.4. Estancia en el campo.....  | 98  |
| 2.5. Estrategias e instrumentos de recogida de la información .....   | 104 |
| 2.6. Técnica de análisis de la información recogida.....  | 111 |
| 2.7 Trabajo de campo .....  | 115 |
| Recapitulación .....  | 156 |
| CAPITULO 3 .....  | 158 |

|   |     |
|---|-----|
| Las potencialidades del currículo a partir de las voces de los actores escolares de las comunidades del retorno.....          | 158 |
| Introducción.....   | 158 |
| 3.1. El currículo como noción sociocultural.....  | 160 |
| 3.2. El currículo como noción de un estado homogeneizante .....   | 164 |
| 3.3. Currículo del retorno: una propuesta desde la vulnerabilidad.....  | 172 |
| 3.4. Currículo del retorno: emancipación y decolonialidad.....  | 179 |
| Recapitulación .....  | 188 |
| CAPÍTULO 4 .....  | 190 |
| Transversalidad del currículo intercultural a partir de la realidad sociocultural de las comunidades del retorno.....         | 190 |
| Introducción.....   | 190 |
| 4.1. Educación y pedagogía: significados que también están asignados a la realidad de las comunidades del retorno.....        | 193 |
| 4.2. Objetos y actores del retorno: significados de producción y reproducción social en la transversalidad del currículo..... | 201 |
| 4.3. Interculturalidad en el currículo. ....  | 210 |
| 4.4. Escuela del retorno: desde una perspectiva de la emancipación y la pedagogía crítica .....                               | 215 |
| 4.5. La interculturalidad construida desde el diálogo con la diferencia .....   | 222 |
| 4.6. La ciudadanía como cultura democrática en el currículo .....   | 228 |
| 4.7. Transición hacia una ciudadanía intercultural .....  | 232 |
| 4.8. Interculturalidad como práctica crítica .....  | 234 |
| 4.9. El currículo inclusivo en la escuela del retorno.....  | 240 |
| 4.10. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural en las escuelas del retorno.....                       | 247 |

|  |     |
|--|-----|
| Recapitulación .....                               | 254 |
| CONCLUSIONES.....                                  | 257 |
| BIBLIOGRAFÍA .....                                 | 278 |
| ANEXOS .....                                       | 298 |
| Anexo 1 .....                                      | 0   |
| P1. Notas_de_Campo_1.Pdf.....                      | 0   |
| Anexo 2 .....                                      | 1   |
| P2.Producto:Actores_1.Pdf. ....                    | 1   |
| Anexo 3 .....                                      | 2   |
| P3.Notas_de-Campo:2. Pdf. Vista parcial. ....      | 2   |
| Anexo 4 .....                                      | 3   |
| P4, Producto_Actores_2. Pdf. Vista parcial. ....   | 3   |
| Anexo 5 .....                                      | 4   |
| P5 Notas_de_campo_3.Pdf.....                       | 4   |
| Anexo 6 .....                                      | 5   |
| P6. Foto_Proverbio.Jpg. ....                       | 5   |
| Anexo 7 .....                                      | 6   |
| P8.Historia_La Pola. Pdf. Vista parcial. ....      | 6   |
| Anexo 8 .....                                      | 7   |
| P9 Canción_La-Restitución. Wmv.....                | 7   |
| Anexo 9 .....                                      | 8   |
| P10 Grados_Pola_Recorte.Mp3, Vista parcial. ....   | 8   |
| Anexo 10 .....                                     | 9   |
| P11 Rodrigo_Pola_Recorte. Mp3. Vista Parcial. .... | 9   |
| Anexo 11 .....                                     | 10  |

|   |    |
|---|----|
| P12 Propuesta_Potsprimaria. Mp3. Vista parcial..... | 10 |
| Anexo 12 .....                                      | 11 |
| P13 La_Pola_Verseador. Wmv.Vista parcial. ....      | 11 |
| Anexo 13 .....                                      | 12 |
| P14 Alumnos_la_Pola_2012. Jpg.....                  | 12 |
| Anexo 14 .....                                      | 13 |
| P15.Producto_Actores_3. Pdf.Vista parcial. ....     | 13 |
| Anexo 15 .....                                      | 14 |
| P16 Notas_de-Campo. Pdf. Vista parcial. ....        | 14 |
| Anexo 16 .....                                      | 15 |
| P17 Notas_de_Campo_5. Pdf.....                      | 15 |
| Anexo 17 .....                                      | 16 |
| P18.Fiscalia-General.Mp3.....                       | 16 |
| Anexo 18 .....                                      | 17 |
| P19 Producto_Actores_4. Word. Vista Parcial. ....   | 17 |
| Anexo 19 .....                                      | 18 |
| P20 Producto-Actores_5. Word. Vista parcial. ....   | 18 |
| Anexo 20 .....                                      | 19 |
| P21 Producto_Actores_6. Word. Vista parcial.....    | 19 |
| Anexo 21 .....                                      | 20 |
| P22. Discurso-Maestra_1. Mp3. Vista parcial,.....   | 20 |
| Anexo 22 .....                                      | 21 |
| P23 Discurso_Maestra_2. Mp3. Vista parcial. ....    | 21 |
| Anexo 23 .....                                      | 22 |
| P24. Discurso_Líder_Pola.Mp3. ....                  | 22 |



|   |    |
|---|----|
| Anexo 24 .....  | 23 |
| P25 Poster_Pola_Memoria.Jpg.....  | 23 |
| Anexo 25 .....  | 24 |
| P26 Producto-Actores_8. Word. Vista Parcial. ....   | 24 |
| Anexo 26 .....  | 25 |
| P27 Producto_Actores_9. Word. Vista parcial.....  | 25 |
| Anexo 27 .....  | 26 |
| P28 Testimonio-Líder. Mp3. ....   | 26 |
| Anexo 28 .....  | 27 |
| P29 Discurso_Coordinador.Mp3. ....  | 27 |
| Anexo 29 .....  | 28 |
| P30 Entrevista.Mp3. Vista parcial. ....   | 28 |
| Anexo 30 .....  | 29 |
| Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1155@602).....                            | 29 |
| Anexo 31 .....  | 30 |
| Red de códigos. Nodo: interculturalidad en el currículo. Línea(1135@630).....                         | 30 |
| Anexo 32 .....  | 31 |
| Red de códigos. Nodo: currículo incluyente y dialógico. Línea(971@627) .....                          | 31 |
| Anexo 33 .....  | 32 |
| Administrador de Memos. [Uh Proyecto_La_Pola] 23 Memos. ....  | 32 |
| Anexo 34 .....  | 33 |
| Maestro-investigador acercándose al escenario de investigación, Vereda La Pola. Mayo 15 de 2011 ..... | 33 |

## **ÍNDICE DE GRÁFICAS**

|   |    |
|---|----|
| Gráfica 1.. Desplazamiento forzado por año, 1997 a Diciembre 2010. .... | 51 |
|---|----|

## **ÍNDICE DE DIAGRAMAS**

|  |     |
|--|-----|
| Diagrama 1. Diseño global de la investigación. ....      | 97  |
| Diagrama 2. Ciudadanías democráticas/deliberativas ..... | 231 |

## **ÍNDICE DE TABLAS**

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Distribución de las estrategias de recogida de la información en función de su temporalidad, clase de documento y formato empleado. .... | 111 |
|---|-----|

## **ÍNDICE DE MAPAS**

|   |     |
|---|-----|
| Mapa 1. Ubicación de la Vereda La Pola entre los linderos de los municipios de Chibolo y Plato en el Departamento del Magdalena. .... | 116 |
| Mapa 2. Ubicación de la vereda La Pola en la división política del municipio de Chibolo-Magdalena. ....                               | 118 |

## **ÍNDICE DE IMÁGENES**

|   |     |
|---|-----|
| Imagen 1: La escuela en el centro del conflicto armado de Colombia. ....  | 57  |
| Imagen 2: Alumnos retornados de un desplazamiento forzado. Vereda La Pola-Magdalena. ....   | 776 |
| Imagen 3: Alumnos realizando una piquería durante actividades culturales de escuela. Vereda La Pola. ....                         | 100 |
| Imagen 4: Alumnos de sexto grado de la Postprimaria de la Vereda La Pola-Magdalena en desarrollo de la “Cátedra del Retorno”..... | 103 |

|   |     |
|---|-----|
| Imagen 5: Estado de una vivienda de la Vereda La Pola después de 6 años del retorno (2014).....                                     | 125 |
| Imagen 6: Balcón de La Pola. Contraste de la edificación antigua con la nueva.....  | 129 |
| Imagen 7: Estudiantes de Postprimaria de la Vereda La Pola desarrollando sus actividades con la metodología de "Escuela Nueva ..... | 131 |
| Imagen 8: Alumnos de preescolar y primaria graduándose en una escuela del retorno. Vereda La Pola .....                             | 141 |
| Imagen 9: Campesino del retorno preparando la tierra para cultivarla. ....  | 204 |
| Imagen 10: Niños y niñas recibiendo el desayuno escolar. Vereda La Pola-Magdalena ..  | 245 |

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio no es más que un esfuerzo por brindar esperanza a las víctimas del conflicto armado colombiano, quienes desde su sufrimiento y dolor provocado por la violencia estructural ha generado la constante de una guerra fratricida que ilustra escenas de infortunio, por ende, se ha dirigido la atención a este fenómeno mediante un análisis procesual y emancipatorio del sistema educativo colombiano, haciendo esfuerzos por dar evidencia y fe a través de las voces de las personas que hacen parte de la escuela del retorno. Resaltando desde la virtud, dignidad y sueños la humanidad de las víctimas en un diálogo permanente cara a cara con sus comunidades emergentes; considerando naturalmente su cosmovisión, cultura y formas de vida propia en un contexto multicultural. En sintonía con esta lectura sociocultural e inductiva desde los protagonistas, ha surgido la inminente e inaplazable apuesta por romper esquemas y paradigmas monoculturales-homogeneizantes, para entonces construir cooperativamente procesos pedagógicos y curriculares verdaderamente autogestionados, concebidos a corto, mediano y largo plazo, con sus doctrinas y prácticas, viendo a estas personas como sujetos políticos, críticos y autónomos de su propio desarrollo en el marco de un plan de vida diseñado y llevado a cabo por ellos mismos.

Se diría entonces, que el retorno de las víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto colombiano, se inicia con la desmovilización de las autodefensas campesinas en el año 2006. Cuyo dinamizador principal es el Estado, a través de la reorganización de los pueblos que llevaron la carga de este éxodo involuntario que los sucumbió a su propio destierro e incertidumbre en sus sueños y esperanzas como grupo sociocultural. En esta dinámica, se ponen en marcha estrategias de dotación a villorrios (cuya mayoría de

población retornaba) mediante la construcción de pequeñas viviendas unifamiliares, puestos de salud<sup>6</sup> y escuelas dotadas de una a tres aulas para uso multigrado. De esta manera se van formando comunidades socioeducativas que tienen como particularidad contar entre sus miembros a personas con características socioculturales diversas. Pero es con la promulgación de la Ley 1448 de 2011<sup>7</sup>, cuando el proceso de retorno adquiere proporciones serias.

La anterior circunstancia, es tomada por las autoridades educativas como una oportunidad para fortalecer la cobertura de su entidad territorial<sup>8</sup>, dando origen a la incorporación de pequeñas escuelas en un entorno meramente rural; que son las del retorno de las víctimas, a otras más grandes denominadas “instituciones”<sup>9</sup> en donde se encuentra la parte administrativa. Generalmente las instituciones están ubicadas en las cabeceras municipales o corregimientos con perfil urbano.

---

<sup>6</sup> En Colombia un puesto de salud es un recinto donde se ofrecen servicios médicos de primer nivel, odontología y psicología. Por lo general se encuentran en barrios populares y zonas rurales.

<sup>7</sup> El objeto de esta Ley es establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de Enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. Lo anterior dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. Parafraseo de los artículos 1 y 3 de la Ley en referencia.

<sup>8</sup> El artículo 20 de la Ley 715 de 2001 define las entidades territoriales certificadas en virtud de la norma anteriormente nombrada, a los departamentos y los distritos. La Nación certificará a los municipios con más de cien mil habitantes antes de finalizar el año 2002. Para efectos del cálculo poblacional se tomarán las proyecciones del DANE basadas en el último censo.

<sup>9</sup> En Colombia mediante el artículo 9° de la Ley 715 de 2001, las escuelas que prestan el servicio público de educación que va desde un año de preescolar al undécimo grado de educación se les denomina instituciones, aquellas que solo llegan hasta noveno se les denomina Centros Educativos y deben asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de la media técnica, décimo y undécimo.

Surgen entonces las figuras de una escuela de acogida y una escuela del retorno, la primera en posición dominante y la segunda en posición de dominada. Una traza los designios educativos y la otra ha de someterse a éstos. Se promueve por lo tanto, desde las políticas de Estado una perspectiva y dinámica educativa común para estas comunidades educativas, reduciendo, por una parte, el papel socializador del grupo familiar y étnico, y por otra parte, desconociendo el pluralismo cultural de ese contexto. Se pregona un discurso monocultural, asimiliacionista, homogeneizante y hegemónico sin tener en cuenta la voz de los sometidos que sueñan con su reivindicación, Maalouf (1999: 95). Este discurso está fundamentado en el currículo<sup>10</sup> escolar, que es propuesto y controlado por ese mismo Estado, y en el cual sus involucrados no tienen la posibilidad de desarrollar el acervo sociocultural, el diálogo intercultural y poner en evidencia su imaginario colectivo, la anterior circunstancia los sitúa como personas en condición de emergencia.<sup>11</sup>

Por todo lo precedente, la presente investigación, desde una postura sociocrítica y altruista en el marco de una ciudadanía intercultural-crítica-inclusiva, adscrita a la línea de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-Rudecolombia, pretendió conocer de manera interpretativa-comprensiva cuáles son los significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural ajustado a las necesidades socioculturales y el proyecto de vida de las comunidades educativas que retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

---

<sup>10</sup> El concepto currículo aparece indistintamente también como *curriculum* a lo largo del presente documento.

<sup>11</sup> Se entiende para la presente investigación como personas en emergencia, aquellas que han sido afectadas en su estructura socioeconómica, por un fenómeno inesperado y desagradable que les causa daño personal, en sus bienes, los servicios públicos y su medio ambiente, recibiendo como ayuda aquella que le ofrece el Estado u organizaciones humanitarias.

En relación con este último aspecto, se podría decir de manera puntual que el desplazamiento forzado en Colombia, ha sido ampliamente abordado por economistas, sociólogos, filósofos, organismos de derechos humanos nacionales e internacionales y políticos, entre otros. Sin embargo, su comprensión desde sus dinámicas y actores escolares no ha sido suficiente para responder con pertinencia a las demandas y aspiraciones de las víctimas por hallar un camino que les reivindique sus derechos sociales y fundamentales, entre ellos la educación. Desde esta complejidad y multidimensionalidad en que se aborda este fenómeno, se repiensa y se prescribe en un contexto comunitario concreto el papel que ha de jugar la escuela a través de sus maestros como agentes inmersos en estos escenarios socioculturales, y asumir desde allí una actitud favorable en la comprensión de la diversidad humana manifiesta en la escuela, y lograr despertar su sensibilidad hacia las difíciles situaciones de injusticia social e inequidad que padecen las familias que retornan del desplazamiento forzado; aumentando de esta manera su responsabilidad, compromiso con la sociedad y en particular con la comunidad donde desarrollan sus prácticas pedagógicas.

Por lo tanto fue fundamental abordar este objeto de investigación desde la perspectiva de los maestros, pues son ellos quienes se encuentran en el terreno, compartiendo con las víctimas su dolor y anhelos por redireccionar sus vidas y lograr que éstos se realicen como seres humanos. Esta posición que repiensa al docente desde una perspectiva dialéctica y praxeológica determinó la importancia de llevar a cabo la investigación en profundidad, puesto que constituyó un inédito paso que intenta dar originales respuestas al problema abordado que implicó una aportación a nuevo conocimiento científico, académico, educativo y sociocultural a partir de una postura interpretativa–comprensiva desde las

víctimas, en la cual se tuvo en cuenta su dolor, sufrimiento, pero también sus alegrías y certidumbres.

De igual modo, el maestro-investigador, hace pública su postura en la cual reconoce que la sociedad colombiana ha seguido una linealidad y compromiso con los pensamientos eurocéntrico y norteamericano, los cuales han sido generosos en el aporte de conocimiento científico para la humanidad a gran escala en Centro y Sur América, la intención que subyace en el análisis discursivo no es hacer una negación de esta epistemología, sino más bien incursionar en otras alternativas para producir de otra manera conocimiento. Por lo tanto, toma una distancia breve para desencadenarse de esta postura histórica-epistemológica, y asumir el ser y el saber de comunidades en condiciones de vulnerabilidad, en un ejercicio sencillo de decolonización, sólo con la convicción de intentar ennoblecer el mundo de representaciones y cosmogonías de los sujetos y objetos abordados en el estudio, esto con el afán de poder oír sus voces, acatar sus propuestas, pero ante todo, detenerse inconmensurablemente en otorgarles un reconocimiento a su condición de seres humanos, dispuestos a formarse, transformarse y sobreponerse a sus aflicciones en una nueva oportunidad que la vida les ha brindado.

Retomando el hilo conductor del objeto de estudio de la presente investigación, se podría decir que el Estado colombiano viene haciendo presencia en las tierras donde hubo destierro y ahora emerge el retorno de sus víctimas, construyendo asentamientos humanos con sus escuelas concebidas como un servicio público fundamental y adosadas a un currículo prescrito a acatar, sin tener en cuenta las circunstancias psicosociales<sup>12</sup> de los

---

<sup>12</sup> Se ha dado un paso destacado en el estudio de las situaciones socioeducativas en contextos vulnerables, asociados principalmente por el conflicto armado, desde una perspectiva psicosocial. Fuente: Fals Borda (2003)



individuos en sus contextos donde construyen morada<sup>13</sup>. Es decir, si bien las políticas de Estado pueden adoptar el relativismo cultural<sup>14</sup>, no deben asumir la asimetría cultural que se les pretende imponer con modelos de desarrollo, delineados desde países industrializados, y con ello alejarse del ideario propio de las personas víctimas del conflicto armado, sin llegar a ningún punto de encuentro. Estas letras no pretenden invisibilizar la interdependencia entre países desarrollados, en vías de desarrollo y aquellos que aún están en condiciones de mayor pobreza y desigualdad; sino que se haga una resignificación de los intercambios a partir de la equidad y emancipación de las personas y pueblos, que no haya ganadores ni perdedores, sino que sea la apuesta por el bien común de la humanidad.

De igual manera, el propósito esencial de esta investigación no fue otro que comprender la necesidad de abordar estos contextos donde se está dando el retorno teniendo en consideración la dimensión psicosocial, desde la rigurosidad científica con un alto sentido altruista, y de manera conjunta y cooperada con la comunidades que retornan del desplazamiento forzado, en un diálogo de saberes en el cual los niños y los adultos otrora victimizados, y hoy de retorno, encuentren en su escuela una luz, entendida como oportunidad y ventaja para lograr insertarse en la sociedad productiva del país en el orgullo de haber rescatado su identidad, acervo cultural, mundo de representaciones y arraigo a su terruño.

Otro motivo para justificar la realización de la investigación fue el aspecto relacionado con los derechos humanos que se vulneran cuando los grupos armados desplazan a personas, a tal punto que hasta su muerte se toma como un acto indiferente, y el Estado no

---

<sup>13</sup> En términos de Heidegger en su obra *Ser y tiempo* (1927).

<sup>14</sup> Cada cultura es igualmente válida en todos sus componentes.

puede quedarse como un espectador indolente; al respecto Suárez (2010) lo acentúa en los siguientes términos:

“...en lo que atañe a la existencia de prácticas lesivas de los derechos humanos de cuya persistencia hay indicios corroborados, la obligación del Estado a tomar medidas de prevención, pues la omisión en este caso es equivalente a la privación de la vida”. (p. 288).

Corresponde entonces al sistema social de la nación, de las regiones, los departamentos y municipios, de manera sinérgica, hacer de la formación en derechos humanos una política de todos los sectores y actores, que con el apoyo incondicional de las familias y maestros en las comunidades, contribuyan desde los currículos y prácticas pedagógicas a la cualificación de sus estudiantes desde una orientación crítica, suscitando en sus escuelas la promoción e implementación del respeto a los derechos humanos desde su praxis pedagógica como promotores de proyectos de vida para sus ciudadanos.

De acuerdo con lo hasta ahora expuesto, la pregunta de investigación se construyó desde las dos dimensiones que alcanza el fenómeno social del desplazamiento forzado en el ámbito de Colombia. De una parte, desde el constructo epistemológico del sufrimiento humano; y de otra desde el constructo doxológico a desarrollarse en una institución rural que presenta signos de marginación socioeconómica, ubicada en un contexto donde se generó desplazamiento forzado y hoy se desarrolla un retorno de las víctimas, ubicada en la vereda La Pola del municipio de Chibolo<sup>15</sup>, Departamento del Magdalena-Colombia.

---

<sup>15</sup> El municipio de Chibolo fue creado por la Ordenanza 28 de 1973 de la Asamblea Departamental del Magdalena y firmada por el señor Gobernador del Departamento del Magdalena Rafael Fuentes Diago mediante Decreto 107 del 8 de Marzo de 1974.

Para ello, fue necesario entender que el desplazamiento forzado ha tenido como característica generalizada el uso del terror, mediante amenazas y masacres por grupos armados de extrema derecha, de izquierda y/o de la delincuencia común, con el fin de usurpar y robar a sus verdaderos dueños o poseedores de tierras productivas o estratégicas, para cometer sus actos delictivos. Las víctimas de esta modalidad de violencia quedaron en absoluta indefensión, migrando en su mayoría hacia las ciudades, donde tanto para el Estado como para sus conciudadanos, se constituyeron en un fenómeno crítico con grandes repercusiones sociales; crecimiento de población en barrios periféricos caracterizados por servicios públicos insuficientes, marginalidad, pobreza extrema e indigencia. Siendo la población civil la que asumió todos los costos de una guerra de la que fueron partícipes sin quererlo (Bello-Camelo-Mantilla-Mosquera. s/f: 9).

Por su parte, las víctimas han asumido la tierra como madre donde se siembra la semilla que produce alimento, abrigo y prosperidad a la familia, pero esta tierra también se ha considerado como un patrimonio para cuidar y luchar por recuperar y/o conservar. De igual manera, cuando la familia crece y se interrelaciona de manera endógena y/o exógena, se traza un destino común entre sus miembros y descendientes como una nueva diversidad desde su originalidad y singularidad en un contexto amplio de sociedad. Así, la tierra donde se hace mundo, es el espacio en el cual el hombre y la mujer se interrelacionan con los objetos y sujetos de su entorno mediato, otorgando sentidos y significados a su cosmovisión, creencias, formación, educación y proyectos de vida desde su mundo; para argumentar lo anterior se evoca a Heidegger (1927) quien lo aclara de la siguiente manera:

“El mundo “circundante” no se inserta en un espacio previamente dado, sino que su mundanidad específica articula en su significatividad el contexto respectivo de una

totalidad de lugares propios circunsrespectivamente ordenados. [...] Cada mundo particular descubre siempre la espacialidad del espacio que le pertenece”. (p. 110)

Reflexión que llevó al maestro-investigador a hacer una extrapolación al contexto donde viene realizando su quehacer educativo, la escuela, la cual toma forma como mundo circundante “la noción tierra-hogar”. Entonces se comprende que la escuela no es solamente la edificación que ocupa un espacio geográfico, es también un espacio amorfo en el tiempo, donde los lenguajes y símbolos de ciudadanos convergen para reproducir su cultura, imaginario, planeación de futuro y su suerte. Y es en este espacio donde sus miembros construyen una cosmovisión materializada a través de un currículo escolar, entendido éste como una herramienta de labranza que ha logrado que sociedades creativamente planifiquen y ejecuten proyectos que apunten a la solución pertinente y contextualizada de sus necesidades, intereses y expectativas de vida plena. Bienestar que tiene un mayor mérito cuando se trata de sociedades constituidas por poblaciones que han tenido el valor de retornar a sus lugares de origen después de un desplazamiento forzado prolongado. Para estas personas del retorno, la escuela es, tal como lo afirma Lundgren (1997: 24): “se ha convertido en una organización especial con fines e ideas incorporados en su propia existencia y que forman parte del propio entendimiento de sí misma”.

Por lo tanto, la escuela ha de ser escogida como el lugar en donde sus miembros están convocados para apostar desde el respeto activo por la construcción de puentes que comuniquen a las culturas insertas allí, entre las cuales se hallan: la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que crea la comunidad sociocultural, haciendo del currículo un escenario dialógico a través de los diferentes saberes, de manera que se convierta en el dinamizador fundamental por medio del cual los

miembros de estas comunidades construyen sentidos y significados desde sus experiencias socioeducativas.

De otra parte, si bien es cierto que desde el diálogo, la comprensión de la diversidad en sus integrantes y desde luego en las prácticas pedagógicas de los maestros, es lograr reconocer el perfil escolar desde el ámbito político, entendiendo esto último como un escenario transcendental que ha de favorecer la formación de la capacidad de visualizar de manera concreta, pero también oculta, las situaciones en el contexto del retorno indican asimetría e inequidades sociales. En otras palabras, es oír las voces de alerta que asume la comunidad educativa a partir del liderazgo de los maestros en esa perspectiva; lo cual ha de ser imbricado de una forma naturalista, que se convierta en una cristalización permanente de poder hacerlo.

Por ello es necesario empoderarse del discurso de la escuela que desempeña un rol de transformación social desde un currículo con una perspectiva socio-crítica. Es entender el currículo como un medio de emancipación, abierto a la reflexión y al cuestionamiento constante en torno a las prácticas que permitan la independencia en los estudiantes. Entonces se dirá que la intención primigenia de esta postura es promover un currículo con prácticas a favor de la emancipación, un currículo para liberar la educación y por tanto un currículo dialógico y no monológico, (Hernández, 2011: 11).

Por consiguiente, a partir de la anterior abstracción surgió la pregunta problema de la presente investigación en los siguientes términos:

**¿Cuáles son los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículo intercultural ajustado a sus necesidades**

**socioculturales y a su proyecto de vida, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?**

Por su parte, al realizar el desentrañamiento dialéctico y praxeológico de la anterior pregunta problema, fluyeron de manera franca los objetivos de estudio con el fin de develar de manera comprensiva hasta dónde, en el sustrato del currículo escolar, se encuentran elementos pertinentes con la producción y reproducción social y cómo estos aspectos están matizados de inclusión cuando se refirieren a poblaciones del retorno. Por ello, asumir el estudio de un currículo escolar desde una postura interpretativa-comprensiva, supuso orientar la percepción que poseen otras personas, los tipos de interacciones y relaciones que las posibilitan, su participación equitativa en los eventos en los cuales son convocados, y el dejar escuchar sus voces de respecto activo o discriminación. Formulándose los objetivos de investigación en los siguientes términos:

**Objetivo principal.**

- ➡ Comprender los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículo intercultural pertinente con sus necesidades y aspiraciones socioculturales, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

**Objetivos específicos.**

- ➡ Identificar, desde las voces de los actores, las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades del retorno.

- ➡ Detectar desde el diario vivir de la comunidad, la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad en el currículo, considerando sus aspiraciones socioculturales una vez retornan del desplazamiento forzado.
- ➡ Develar los criterios dialógicos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural.

Enunciados los objetivos de la investigación, se procedió a elaborar un marco de referencia que los debatiera y amparara en forma cíclica desde fundamentos epistemológicos pero al mismo tiempo, paralelamente prácticos, en un proceso de ida y vuelta, teoría y campo empírico, dada la naturaleza del fenómeno (ontología); una comunidad con características evidentes (la escuela del retorno). Para ello se tuvo como punto de partida la pregunta problema, que en su dialéctica, invitó a hacer una reflexión sobre el fenómeno del desplazamiento forzado que se viene dando en muchos lugares del mundo y en donde las víctimas más significativas son los niños y niñas en edad escolar que en muchos casos están adscritos a comunidades en situación de vulnerabilidad, pobreza, indefensión y diversidad sociocultural, comunidades que además cuentan con unas concepciones de vida que iluminan sus procesos educativos, sociales, políticos, religiosos, laborales, entre otros, y que en muchos casos, no abandonan el anhelo de retornar a sus lugares de origen de donde los actores armados los desalojaron.

En consonancia con lo expresado, se hizo una revisión de la literatura que posibilitó la construcción epistemológica de la categoría “retorno del desplazamiento forzado”. Un aporte importante lo ha hecho el Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas CIJUS de la Universidad de los Andes, que en el año 2009 asume desde su Facultad de Derecho el

retorno del desplazamiento forzado, que en palabras de una de sus principales investigadoras, Ana María Ibáñez<sup>16</sup> (2009:1), da una definición de manera primigenia al concepto “retorno” en los siguientes términos: “es un paso importante para alcanzar la restitución a las condiciones anteriores al desplazamiento”<sup>17</sup>.” concepto que surge desde la perspectiva socio-jurídica de la facultad en mención, la cual realiza un diagnóstico y hace una propuesta sobre la atención a la población desplazada. Fundamenta su tesis en asegurar la sostenibilidad y la posibilidad de una vida digna para las víctimas a partir de fortalecerles su seguridad material desde programas y políticas de establecimiento socioeconómico, tales como educación, salud, generación de ingresos, entre otros, para garantizar la perdurabilidad en el retorno y la posibilidad de una vida digna, Ibáñez (2009:8). Es necesario tener en cuenta que fue importante para la investigación entender que una de estas condiciones de las cuales se hace referencia en la cita entrecomillada y subrayada, es que los hijos e hijas de las víctimas puedan tener la oportunidad de asistir a la escuela, entendida ésta como escenario de relaciones interculturales donde las personas se hacen ciudadanas y más humanas mediante el desarrollo de aprendizajes colectivos para la vida, la sociedad y el país donde están insertas.

Se podría afirmar entonces que el tema del desplazamiento forzado en Colombia ha estado ampliamente focalizado desde la connotación social, viéndose como un problema

---

<sup>16</sup> Ana María Ibáñez Londoño es economista de Los Andes y PhD en Economía Agrícola y Recursos Naturales de la Universidad de Maryland (EU). Ha sido investigadora económica de la Revista Estrategia Económica y Financiera, de la Federación de Cafeteros y del Banco de la República; asesora de la Oficina de Cooperación Internacional y asesora del Viceministro en el Ministerio del Medio Ambiente; subdirectora de Desarrollo del Departamento Administrativo del Medio Ambiente (Dama). Además, ha sido asistente de investigación y profesora asistente en la Universidad de Maryland, y profesora investigadora de Los Andes; y consultora de los departamentos de Investigación y de Protección Social para América Latina del Banco Mundial e investigadora asociada de Fedesarrollo. Se desempeña como Directora del Cede desde 16 de octubre de 2008. Ampliar en <https://www.uniandes.edu.co/noticias/derecho/renuevan-nombramientos-de-decano-de-ciencias-y-directora-del-cede>

<sup>17</sup> Subrayado hecho a propósito por el maestro-investigador.



macro que demanda soluciones inmediatas, pero en lo micro quienes lo han abordado han sido investigadores matizados por su formación disciplinar y/o profesional, como en el caso del CIJUS. En esta misma línea de conducta la Revista Educación y Territorio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes de la Universidad Juan de Castellanos, le publica al maestro-investigador un artículo corto titulado: “Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena,” en el cual, en 12 páginas, presenta los avances investigativos desarrollados en su tercer año de estudios doctorales, constituyéndose en una piedra más del cimiento que soportará la categoría “retorno del desplazamiento forzado,” con un matiz de educación y pedagogía, que servirá como referente a otros investigadores socioeducativos, como al mismo autor para seguir profundizando en el tema y generando más conocimiento.

Por todo lo anterior, en presente documento pretende presentar y representar una realidad socioeducativa lo más densa posible, a sabiendas que siempre éste quedará inacabado. Lo cierto, es que se ha hecho un esfuerzo denodado por presentar en este documento la mejor exposición de los resultados del trabajo realizado. Cinco son los momentos y/o capítulos abordados, que se resumen sucintamente de la siguiente manera: en un primer momento se hace una precisión de la violencia estructural del país, que ha tenido como chispa detonante los descontentos de varias generaciones por la situación de inequidades e injusticias socioeconómicas que se han dado en la cotidianidad nacional por muchos años. La aparición del fenómeno del desplazamiento forzado, se ha asumido como una realidad sociocultural del país, “parte de su cultura”, del día a día, es decir, se ha convertido en rutina de la vida de los colombianos, preocupante porque no causa asombro, se invisibiliza. Pero también se develan, los aspectos que dilucidan el terrorismo siniestro

practicado por el paramilitarismo, que dejó cientos de ciudadanos masacrados y/o en su defecto desplazados de sus lugares de origen a lo largo y ancho del país. De otra parte, cobra gran importancia la entereza que han tenido las víctimas del desplazamiento para retornar a sus lugares de origen, empezándose a oír las voces de los campesinos que le dan un significado preponderante a su tierra y símbolos, e instituyendo a la escuela como espacio de encuentros y reencuentros en los cuales estas comunidades empiezan a planear el futuro para su pueblo.

En el segundo momento, se argumenta la adopción de la perspectiva metodológica de la investigación dentro del enfoque interpretativo-comprensivo a través de una etnografía *insight* tal como lo plantea Jackson (2010: 11), complementada con otros métodos comprensivos, como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología. De igual manera se sustenta la escogencia de los participantes e informantes clave con quienes se realizó el trabajo de campo, teniendo en cuenta un contexto donde se podía realizar una lectura fiel de su realidad marcada por el retorno de un desplazamiento forzado. Como aporte original se presenta un diseño gráfico de la investigación desde la perspectiva de un escenario caracterizado por la vulnerabilidad de sus actores. En relación con la inmersión y la estancia del maestro-investigador en el escenario investigativo, se realiza una descripción densa para ser lo más original posible. En cuanto a las estrategias e instrumentos de recogida de la información, usados en el trabajo prolongado de campo en el mismo lugar (una escuela del retorno), se hizo también una descripción meticulosa, en la cual se da a comprender la flexibilidad, la no linealidad y las técnicas solapadas empleadas para no generar prevención en el contexto natural de la comunidad interpelada. Empleándose una conversación en el marco del diálogo de saberes,

en donde las voces de los actores-participantes fueron escuchadas como desencadenantes de pistas que dieron respuesta a los objetivos del estudio.

En el tercero momento, se realiza una disertación sobre el currículo como noción sociocultural, desde las dinámicas de los actores de las comunidades educativas en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, el currículo viene siendo utilizado como una herramienta de poder y sometimiento, bajo la prescripción de una normatividad que no reconoce la heterogeneidad y la multiculturalidad de las poblaciones a quien va dirigido. También se asevera que el currículo, por las políticas transnacionales, ha degradado en un mercantilismo, que desafortunadamente incide en la deshumanización de las personas, al no permitirles desarrollar sentido crítico, sino más bien formar individuos para el trabajo y el consumo. A este respecto, se propone para las poblaciones del retorno un currículo que posibilite la representación de saberes ancestrales y la relocalización de sus tradiciones en ambientes de diversidad. Igualmente se realiza una comprensión desde la autodeterminación en el sentido de querer ser de acá y no de allá, es decir, el currículo del retorno ha de cuestionar el pensamiento eurocentrista para localizarse en un pensamiento latinoamericano emergente y desde el sur que es capaz de intercambiar e hibridar con éste y otros saberes y conocimientos desde otras latitudes y culturas del mundo, donde el acervo cultural tiene como fuente los abolengos y ancestros de la comunidad, sin olvidar que se es ciudadano del mundo.

Para el cuarto momento, se realiza una reflexión sobre los conceptos educación y pedagogía, pero también se tiene en cuenta las percepciones de los actores del retorno frente a los sujetos y objetos de su mundo material e inmaterial; los significados y sentidos que éstos tienen para ellos y como éstos son incorporados al currículo de

manera natural desde la producción y reproducción social. Se aborda igualmente la transversalidad de la interculturalidad desde el saberse diferente frente a un Estado homogeneizante, en una dialéctica de entenderse como ser heterogéneo. Planteándose entonces los conceptos de emancipación y pedagogía crítica, no como una voz de protesta, sino más bien de propuesta, en la cual se reivindican unos saberes elaborados en la alteridad, la sobrevivencia, la transformación y el goce de la vida.

De otra parte, se plantea también el diálogo como un referente primigenio en la relación interculturalidad-diversidad-ciudadanía, abordándose esta última como un *status* y *proceso* en el cual a las personas se les posibilita el derecho a vivir dignamente en sociedad, siendo el currículo el espacio donde se logra cimentar en las mentes de los actores escolares la democracia; la cual hace una transición hacía una ciudadanía intercultural, concebida como la capacidad intrínseca de las personas para reconocerse en su congéneres, y no tomar la interculturalidad para sacar ventajas. Ello lleva a promover en las escuelas del retorno un currículo inclusivo, con el cual se logra visibilizar las características socioculturales del contexto, haciéndose sensible al sufrimiento y a “las alegrías”<sup>18</sup> de los allí inmersos.

De igual manera, se plantea cómo se realizó el análisis de la información recogida, empleándose para ello la técnica de análisis de contenido, mediante procesos de reducción de datos, disposición, verificación y conclusión de los mismos; para su agilización se utilizó el software Atlas Ti 7.53, favoreciendo la interpretación-comprensión de toda la información recogida y asignada desde dos ámbitos de análisis, densidad y fundamentación. Es importante destacar que para el proceso de análisis de datos se

---

<sup>18</sup> En los momentos de adversidad existen espacios y nichos de alegría, de empoderamiento y emancipación de poder vivir y luchar por seguir existiendo en términos de bienestar.

asignaron unos códigos (iniciales de sus nombres), para identificar los actores que expresaron su voz en el desarrollo de este estudio; partiendo de la ética investigativa que no se revelan nombres y apellidos propios de los participantes e informantes claves, más aun cuando son víctimas de un conflicto armado.

Finalmente en el quinto momento, se exponen las conclusiones, límites y perspectivas del estudio realizado. De esta manera se invita al lector a abordar este documento, no como un discurso terminado para obtener un título académico, sino más bien como una reflexión escrita de carácter provisional, puesto que la pedagogía no es un acto de descripción, sino más bien una manera de comprender la realidad social de lo que sucede en la escuela, tal como lo experimentan los que allí actúan, para intentar transformarla; por lo tanto, lo que se escriba en esa lógica no es más que una virtud siempre en permanente construcción.

## CAPTULO 1

### **EL RETORNO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO: UNA OPORTUNIDAD PARA COMPRENDER LA REALIDAD SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA DE UNA COLOMBIA QUE APUESTA POR LA PAZ Y LA JUSTICIA SOCIAL**

#### **INTRODUCCIÓN**

Abordar el retorno de las víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia, no puede partir sin hacer algunas referencias gruesas de sus causas. De esta manera, se podría decir que el propósito del presente capítulo se focaliza en cinco momentos a saber: en un primer momento se hace una caracterización de la violencia estructural (Galtung, 1969)<sup>19</sup> del país, padecida desde los mismos inicios de la vida republicana que ha tenido como chispa detonante los descontentos de varias generaciones por la situación de inequidades e injusticias socioeconómicas que se dan en las dinámicas del desarrollo de la cotidianidad nacional. Se abordan algunos momentos históricos considerados pilares de esa violencia, como lo fue el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, la aparición de la guerrillas liberales y de izquierda, la irrupción del narcotráfico y la penetración del paramilitarismo, hechos acaecidos en los últimos 60 años, que han dejado una larga estela de muerte, luto y precariedad en la vida de 5'000.000 de colombianos. La generación que hoy se prepara para sostener el país guarda la esperanza de ver a esta

---

<sup>19</sup> El término “violencia estructural”, se atribuye comúnmente a Johan Galtung, quien lo introdujo en su artículo “La violencia, la paz y la Investigación de la Paz” (Journal of Peace Research, vol. 6, No. 3, 1969, páginas 167-191). Se refiere a una forma de violencia donde algún tipo de estructura o institución social perjudica a las personas al impedirles satisfacer sus necesidades básicas. Tomado literalmente de <http://www.zeitgeistec.com/violencia-estructural/>

horrible noche cesar. Los diálogos de paz que se llevan cabo entre el gobierno de Juan Manuel Santos y los voceros de la guerrilla de las FARC en La Habana, dan una luz de esperanza a millones de ciudadanos colombianos que anhelan unas condiciones de vida soportadas en la tranquilidad y la justicia social.

En un segundo momento, se asume el desplazamiento forzado como una realidad sociocultural, política y económica del país que ha venido ganando terreno en lo rutinario de la vida de los colombianos, debido, entre otras cosas, a que este fenómeno se ha convertido en una cuestión de atención creciente por parte de la comunidad internacional, de forma que la situación, asistencia y protección de las víctimas ha pasado a ocupar un lugar central de la agenda internacional, (Churruca-Meerten, 2010: 7). El campo fue desolado en un principio por la violencia fratricida<sup>20</sup>, en lo que se llamó éxodo rural teniendo como punto de partida las hegemonías partidistas. Pero con el surgimiento de grupos armados y del narcotráfico, la tierra pasó a ser un espacio estratégico de guerra y movilidad para estos actores. Con la expedición de la Ley 387 de 1997 el desplazamiento forzado adquiere connotaciones socio-jurídicas y el Estado colombiano inicia de manera parsimoniosa su recuperación para las víctimas desposeídas.

Ya en el tercer momento, desde diferentes fuentes de información como lo es el Portal web <http://www.verdadabierta.com><sup>21</sup> se develan los aspectos más significativos del paramilitarismo, como el hecho que lo desencadenó, en el cual la venganza de la familia Castaño Gil con la constitución de un ejército irregular produjo una de las crisis más

---

<sup>20</sup> Se refiere a la violencia entre colombianos, defendiendo ideales y/o simpatías por los colores de las banderas de los partidos liberal y conservador. Se dio después del asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de Abril de 1948.

<sup>21</sup> Portal especializado en el conflicto armado colombiano. Fundado y dirigido por la periodista María Teresa Ronderos.

degradantes de la humanidad, cientos de ciudadanos fueron masacrados y/o en su defecto desplazados de sus lugares de origen a lo largo y ancho del país, en nombre de la extrema derecha colombiana. En su accionar terminaron mutando como productores y exportadores de estupefacientes. Hoy sus principales líderes están o muertos o presos en cárceles norteamericanas.

Por su parte, el cuarto momento, se realiza un acompañamiento a las víctimas del desplazamiento forzado que han tenido la entereza de retornar a sus lugares de origen teniendo como momento coyuntural la expedición de la Ley 1448 de 2011. Aparecen entonces con mayor ahínco las voces campesinas que empiezan a darle significado a la tierra que una vez les tocó abandonar y que hoy en el retorno reclaman se les restituya en derecho y justicia en la medida de lo posible, de las propiedades o posesiones que abandonaron o de las que fueron desposeídos cuando se desplazaron<sup>22</sup>, Gómez (2010:145).

Y ya para el último momento, se realiza un acercamiento interpretativo-comprensivo, ponerse en la realidad social, política, cultural, económica y medio ambiental de la comunidad del retorno para que esa comprensión e interpretación de la escuela, asuma un talante holístico, tal cual como se manifiesta y recrea el retorno de las víctimas a los lugares de origen, un proceso complejo pero a la vez enriquecedor. Los niños y niñas de estas escuelas inician su formación para la vida y el trabajo desde lo que se les ofrece. Sin embargo, no se tiene en cuenta aspectos como su seguridad física, nutrición, vestimenta, saneamiento básico, recreación, útiles y sobre todo su dignificación como seres humanos,

---

<sup>22</sup> Principio 29.2. Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. Resolución 60/147 del 16 de Diciembre de 2005. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas-ONU.



se les atiende desde un enfoque restitutivo, negándoseles de manera frontal su condición de ser una población donde emerge por toda parte la diversidad de sus miembros.

Al final del capítulo, se hace una exhortación al lector para emprender el siguiente, en el cual se asumen las potencialidades del currículo a partir de las voces de los actores escolares inmersos en las comunidades en condición de retorno, personas que de manera consciente le dan a la figura de la escuela, un significado *sui generis*, concebido desde sus propias existencias y a la cual le confían la responsabilidad de transmitir sus saberes, valores y concesiones de un buen vivir.

## **1.1 COLOMBIA UN PAÍS CARACTERIZADO POR SU VIOLENCIA ESTRUCTURAL**

Colombia ha sido un país que se ha caracterizado en el hemisferio occidental por su violencia estructural, que ha sido la generadora de la fraticida. Una ilustración a lo anterior, lo fueron los levantamientos populares que marcaron un hito en la historia de la nación, se destaca entre otros: la revolución de los comuneros en 1781<sup>23</sup>, el grito de independencia del 20 de Julio de 1810<sup>24</sup> o la matanza de las bananeras en 1928<sup>25</sup>, ha sido

---

<sup>23</sup> Esta revolución se debió a la negación del pago de nuevos impuestos al tabaco por parte de los campesinos del Socorro en el Departamento de Santander (Nueva Granada hoy República de Colombia) en 1781, dineros que sostendrían la guerra entre España e Inglaterra. Carlos III pretendía recuperar La Florida y Gibraltar de manos de los ingleses. Ampliar información en la biblioteca virtual Luis Ángel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/crucahis/crucahis106.htm>

<sup>24</sup> Según el historiador colombiano Germán Mejía, "El 20 de julio es un movimiento bogotano, local, y genera un problema inmediato que además tiene pretensiones sobre las otras juntas que se estaban dando en el país. La pretensión consistía en definir lo que iba a ser el territorio de la Nueva Granada. Es el triunfo del centralismo sobre la realidad de las provincias de principios del siglo XIX. Los criollos tuvieron el papel de construir la primera República. El 20 de julio que nosotros entendemos hoy en día, es el fabricado a finales del siglo XIX y no lo que sucedió a comienzos de este siglo". Tomado literalmente de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-83837.html>

<sup>25</sup> La masacre de las bananeras es un episodio ocurrido en la población Colombiana en Ciénaga en 1928 cuando las fuerzas armadas de Colombia abrieron fuego contra un número indeterminado de manifestantes,

una violencia estructural, presentada no como un fenómeno coyuntural de la historia del país sino como una constante (Molano, 2007: 212). En el contexto sociocultural colombiano, se puede afirmar que la violencia ha estado caracterizada en su mayoría por un sinnúmero de reivindicaciones armadas al margen de la Ley, cuyos protagonistas en sus diferentes momentos decidieron levantar su voz y su accionar belicoso para protestar su inconformidad como ciudadanos plurales ante un sistema hegemónico, cuyo imperativo se traducían en operar en un escenario dibujado por la injusticia social e inequidad de muchas de sus poblaciones.

La falta de oportunidades en el avance hacia la calidad de vida ha emergido desde diversos renglones de la sociedad. Es un importante punto de equilibrio el considerar que la violencia estructural, aquella que practica el Estado y sus instituciones, al desarrollar acciones que si bien pueden ser con la mejor intención, no son suficientes para penetrar de manera real y con creces en los suburbios urbanos, campos y pueblos rurales, muchas veces esta reciedumbre ha sido el resultante de la desatención y el abandono, que ha provocado luto, precariedad, miseria en la vida de sus habitantes y por ende desencadenado distintas formas de odio, violencia y descomposición social, que han generado tantos años la falta de atención del Estado y sus instituciones a las poblaciones menos favorecidas.

De otra parte, es necesario señalar que en Colombia las manifestaciones tanto de los movimientos populares, como de organizaciones sociales, sindicales, obreras, de comerciantes y/o de maestros, que políticamente han venido reclamando un sistema acorde a sus necesidades y expectativas, levantando para ello su voz de protesta, pero también en

---

trabajadores de la United Fruit Company. También es conocida como “La masacre de las Bananeras.”. El número de muertos fue estimado entre los 50 y los 1000, pero muchos creen que son más. Ante esta respuesta violenta, se produce la desbandada de los trabajadores y una rápida negociación, y como resultado aceptan recortar por mitad los salarios. Ampliar información en: <http://felipectalora.tripod.com/id3.html>

ocasiones levantándose en armas, ha suscitado en los gobiernos de turno a través del accionar del Estado y sus instituciones, el hecho de emplear la vía de la represión, lo cual ha traído como consecuencia la generación de víctimas de Estado. Y a este respecto el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE (2014) publica en su página web<sup>26</sup>, los siguientes datos:

“Entre 1949 y 1958, periodo que comprende la violencia bipartidista y del genocidio gaitanista, se cuenta por lo menos 179.820 muertes violentas por causas políticas. Entre 1958 y 2012, el Informe General del CMH<sup>27</sup> contó 220.000 muertes por causa del conflicto armado del país”.

De igual manera el MOVICE (2014) denuncia a pie de página de su publicación virtual que la fuerza Pública y los paramilitares acumulan 428 actos de sevicia en el periodo comprendido entre 1958 y 2012.

Otro aspecto a tener en cuenta, tiene que ver con los descontentos que han propiciado la inequidad socioeconómica y la injusticia social sufrida por muchas personas en el país. Esta circunstancia se ha convertido desde antaño en la gota que rebasó la copa, llevando a sus miembros a concebir sus lugares de asentamiento como nichos propios para iniciar la toma del poder. Esta concepción primigenia ha sido apropiada no solo por organizaciones antiguas de corte izquierdista y/o de derechista, sino por cualquier organización armada con fines de lucro, que aprovechando la indefensión del pueblo acrecen sus propios intereses privados. Surge entonces una especie de diseño de ordenamiento territorial clandestino. En este sentido, Fals Borda (2003: 35) afirma que el único grupo armado colombiano al

---

<sup>26</sup> MOVICE: [www.movimientodevictimas.org](http://www.movimientodevictimas.org)

<sup>27</sup> CMH. Centro Nacional de Memoria Histórica.

margen de la ley, que no ha tenido ningún diseño serio en ese aspecto, ha sido el ELN, quien en su operatividad siempre se ha adaptado al *statu quo* departamental y/o municipal. Sin embargo, en el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, con su política de seguridad democrática, logró a través de bombardeos aéreos dismantlar zonas de montaña selvática del país, que tenían un carácter de posicionamiento territorial y estratégico por parte de las FARC-EP; estas operaciones del Estado tuvieron como valor agregado la muerte de algunos cabecillas emblemáticos de este grupo armado. Pero no se puede tampoco pasar por alto, que las autodefensas campesinas trazaron sus propios mapas de acción y territorialidad, utilizando para ello el desplazamiento forzado de personas y el despojo de sus tierras recurriendo a amenazas con el uso de instrumentos jurídicos y el visto bueno de funcionarios inescrupulosos. A este respecto, Suárez (2010) piensa:

“... al indagar sobre los efectos desestructurantes que el desplazamiento forzado opera en las relaciones sociales, sobre todo en la población rural, víctima mayoritaria de las acciones violentas que lo generan, y estructurante a su vez de nuevos ordenamientos territoriales, patrimoniales, políticos y hasta familiares. Se trata de efectos que trascienden el escenario rural de origen e irradian su impacto sobre el conjunto de toda la sociedad colombiana”. (p. 278).

En otro orden de ideas, se podría afirmar que la génesis de la violencia estructural del país se dio con el magnicidio del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán en 1948. A partir de este hecho se desencadenaron los primeros desplazamientos de personas, en su mayoría campesinos, por razones de aseguramiento de hegemonías partidistas, en principio su alcance se dio de una vereda a otra, pero con el recrudecimiento de la violencia las víctimas

tuvieron que refugiarse en ciudades intermedias, se le dio a este fenómeno el nombre de “éxodo rural” (Fals Borda, 2003: 34).

Es prudente advertir, que el éxodo rural se intensificó en Colombia por múltiples conflictos y millares de personas se desplazaron hacia las grandes urbes por razones político-económicas y hasta religiosas, huyendo de “Chulavitas”<sup>28</sup> policías y “pájaros”<sup>29</sup> (Fals Borda, 2003: 34). Para los años 60s, ya el país se encontraba en crisis estructural hasta el punto de tener en su dispersa geografía pequeñas repúblicas independientes (Fals Borda, 2003: 34) como Marquetalia (Caldas), Pato (Huila) y Guayabero (Caquetá) en posición de resistencia de grupos de simpatizantes del Partido Liberal colombiano, dando origen a las guerrillas liberales con el surgimiento de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, que años después se proclamaron como un ejército del pueblo, agregando a su acrónimo las letras EP e identificándose como FARC-EP.

Otros grupos guerrilleros alzados en armas y conformados en la época en mención fueron, el Ejército de Liberación Nacional-ELN, de tendencia castrista-leninista y Ejército Popular de Liberación-EPL de tendencia maoísta. La presencia de estos grupos armados en la cartografía nacional acentuó las migraciones internas de colombianos. En este sentido, Paul Oquist (citado por PNUD, 2011:30) estimaba que en Colombia, para finales de la década de los 70s, en el periodo comprendido entre 1946 y 1966 ya habían sido desplazadas

---

<sup>28</sup> Chulavitas: Grupo armado de campesinos seguidores del Partido Conservador colombiano procedentes de la vereda Chulavita del municipio de Boavita del Departamento de Boyacá-Colombia; que después de la muerte del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, fueron reclutados por la Policía Nacional para restablecer el caos de la ciudad de Bogotá por los seguidores gaitanistas; no se quedaron en el restablecimiento del orden bogotano sino que se extendieron por gran parte del país, dando origen al periodo histórico del país conocido como la “violencia” en el cual perseguían a liberales, comunistas, ateos y masones.

<sup>29</sup> Pájaros: Campesinos conservadores del Departamento del Valle del Cauca-Colombia quienes asesinaban a sueldo por encargo de gamonales del Partido Conservador colombiano a todas aquellas personas que se oponían a su ideología hacia finales de los años 50s.

2'000.000 de personas, con el consecuente abandono de 400.000 parcelas. Este autor agrega igualmente, que este primer conflicto del siglo XX, termina con una reconciliación entre las elites de los dos partidos tradicionales del país (liberales y conservadores) mediante el Pacto del Frente Nacional, alternándose en el poder durante 20 años; gobiernos que no tuvieron en cuenta procesos de restitución de tierras ni reconocieron el fenómeno de la migración forzada.

Otro acontecimiento que avivó la llama del descontento popular de los colombianos tuvo lugar en las elecciones presidenciales del 19 de abril 1970, disputadas entre Misael Pastrana Borrero, representante del Partido Conservador que contaba también con el respaldo del oficialismo del Partido Liberal, y el General (r) Gustavo Rojas Pinilla quien representaba a la Alianza Nacional Popular ANAPO. Los escrutinios en la noche de los comicios daban como ganador a las 10: 00 P.M. a Rojas Pinilla. La cadena radial TODELAR, basada en la suma de los boletines emitidos por la Registraduría le permitió dar al candidato de la ANAPO como virtual ganador. Según esa sumatoria, que representaba cerca del 80 por ciento de las mesas del país contabilizadas, Rojas llevaba 1'235.679 votos contra 1'121 958 de Pastrana, o sea una ventaja de más de 113.000 votos, (Semana, 1995). Esa noche, el presidente de la República Carlos Lleras Restrepo, decretó toque de queda, mientras el escrutinio seguía.

Cuando las primeras luces iluminaban un nuevo día de la historia convulsionada de Colombia, la Registraduría Nacional del Estado Civil reconoció como ganador a Pastrana. Estos acontecimientos quedaron en el imaginario colectivo del pueblo colombiano como un fraude, descontento popular que en 1974 dio origen al grupo guerrillero: Movimiento 19 de Abril-M19, como nueva fuerza que buscaba en sus arengas, prédicas y procedimientos

revolucionarias la reivindicación de los desposeídos del país, pero también fue uno de los movimientos guerrilleros que mayor desestabilización le trajo a Colombia en las dos décadas siguientes, y que, entre otros crímenes cometidos, está una de las más horribles acciones terroristas vividas por el país, asaltó el Palacio de Justicia en 1985 asesinando a 11 magistrados de la Corte Suprema y con la de decenas de inocentes (Semana, 1995). Igualmente había participado en la toma de la embajada de República Dominicana, el robo de armas del cantón norte del ejército y el secuestro y asesinato de oficiales de las fuerzas armadas y civiles. Entre los que cayeron con su accionar, están entre otros, el líder sindical José Raquel Mercado y el gerente de la Texas Petroleum Company y presidente de la Junta Directiva del Banco de Colombia<sup>30</sup>, Nicolás Escobar Soto, (El Tiempo. 1978). En esta coyuntura nacional de descontentos populares, los indígenas del Cauca también clamaban por la reivindicación de los pueblos originarios y constituyeron en 1984 el grupo armado autodenominado Movimiento Indigenista Quintín Lame-MAQL.

Al realizar una exploración desde la lente de los actores del conflicto y la visión de algunos expertos en el tema, en el afán de abrir un debate franco sobre esta realidad que ha puesto al país en zozobra durante más de 5 décadas, se encuentra por ejemplo, que la insurgencia colombiana representada en las FARC-EP, se han atrevido a sentar postura sobre las causas del conflicto que ha vivido el país en los últimos 50 años. Es así como durante el discurso<sup>31</sup> de la instalación de la mesa de diálogos con el Gobierno Nacional,

---

<sup>30</sup> Para la época de los hechos el maestro investigador habitaba a dos residencias de donde se frustró el rescate con vida por parte del ejército de Colombia de este empresario.

<sup>31</sup> Discurso de las FARC-EP en la instalación de los diálogos. Ampliar en:  
<http://www.semana.com/politica/articulo/discurso-farc-instalacion-dialogos/266738-3>

celebrada en Oslo (Noruega) el 18 de Octubre de 2012, Iván Márquez<sup>32</sup> como vocero del Secretariado del Estado Mayor Central de este grupo guerrillero leyó la siguiente afirmación:

“Aquello que fue causa esencial del alzamiento armado y de una heroica resistencia campesina, a lo largo del tiempo se ha agudizado. La geofagia de los latifundistas acentuó la desequilibrada e injusta estructura de la tenencia de la tierra. El coeficiente Gini<sup>33</sup> en el campo alcanza el 0,89, espantosa desigualdad”.

La anterior postura pone de manifiesto que la causa principal de la guerra fratricida que se libra en el país, va más allá de las rencillas partidistas, se anida en la desigual distribución de la “tierra”, para las FARC-EP este concepto tierra está indisolublemente ligado al territorio. Para esta guerrilla “tierra y territorio” son: “un todo indivisible que van más allá del aspecto meramente agrario y que toca intereses estratégicos, vitales, de toda la nación”.

Después de aquel discurso de la fría capital de Noruega, la comisión negociadora anclada ahora en la calurosa ciudad de La Habana-Cuba, anunció al país y el mundo que el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP habían llegado a un acuerdo general sobre el conflicto agrario<sup>34</sup> y el manejo de las tierras en Colombia, que era el primer asunto de negociación del proceso de paz que desde hace siete meses las partes discuten y adelantan en este país del Caribe. Hecho que llevó a el Presidente del Congreso de Colombia, senador

---

<sup>32</sup> Iván Márquez, un alias de Luciano Marín Arango.

<sup>33</sup> Éste coeficiente es una medida de concentración del ingreso entre los individuos de una región, en un determinado periodo. Esta medida está ligada a la Curva de Lorenz 2. Toma valores entre 0 y 1, donde 0 indica que todos los individuos tienen el mismo ingreso y 1 indica que sólo un individuo tiene todo el ingreso. Ampliar en: <http://www.icesi.edu.co/cienfi/images/stories/pdf/glosario/coeficiente-gini.pdf>

<sup>34</sup> Apartes de este párrafo fueron tomados de Proceso de paz en Colombia desde una mirada académica 2. Ampliar en: [http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal\\_919/?p=7751#.VL2YO7B0zIU](http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal_919/?p=7751#.VL2YO7B0zIU)



Roy Barreras, del partido oficialista<sup>35</sup> de gobierno a hacer la siguiente declaración a la agencia de prensa norteamericana, “The Associated Press”:

“El tema que se firmó ayer (Domingo 29 de Mayo de 2013) en La Habana sin duda era el más difícil; el tema agrario en Colombia es un tema muy complejo, es un tema que generó esta guerra en Colombia hace más de 50 años y sirvió de insumo para el conflicto durante todas estas décadas”.

Ahondando un poco más en las posturas teóricas y analíticas sobre las causas del conflicto colombiano, se puede tomar como referente las experiencias de dos colombianos que lo han vivido y sufrido desde diferentes posiciones ideológicas, políticas y emocionales. Personajes que participaron en la mesa de trabajo de la emisora radial “Javeriana Estéreo 91.9 FM”. De una parte, hizo su aporte Víctor G. Ricardo, quien fue Comisionado de Paz durante el fallido proceso de paz entre el gobierno del ex presidente Andrés Pastrana (1998-2002) y las FARC-EP, quien aludió vía telefónica:

“La historia del inicio de las FARC fue precisamente por la tenencia de la tierra y la visión de ellos, que era fundamental, fue una reforma agraria que permitiera un mayor desarrollo del sector agrario con la facilidad de trabajo para todos, con la posibilidad de participación y capacitación que construyera economía y, por lo tanto, equidad entre la ciudad y el campo”.

Y de otra parte, participó el Senador Iván Cepeda quien milita en el partido de izquierda Polo Democrático Alternativo, hijo del asesinado político de la Unión Patriótica<sup>36</sup>-UP, Manuel Cepeda Vargas, magnicidio llevado a cabo por parte de paramilitares bajo el mando

---

<sup>35</sup> Partido de la Unidad Nacional-“U”

<sup>36</sup> Partido que representaba la ideología de la izquierda colombiana, en especial los postulados de la guerrilla de la FARC-EP.

de Carlos Castaño Gil; hecho que recrudeció la violencia en el país. El congresista hizo la siguiente declaración en relación con el tema agrario:

“En Colombia, por diversas circunstancias de carácter histórico, la tierra... ha sido objeto de apropiación por medios violentos y la colonización de tierras y territorio se ha dado a través del hurto, del homicidio, de las masacres y del desplazamiento forzado”.

Por lo tanto, se podría afirmar que la tenencia de la tierra por unas minorías, ha sido el detonante, de unos de los conflictos más arraigados en el hemisferio occidental de nuestro planeta. Su restitución como principio de pacificación del país de acuerdo con lo que propone la guerrilla de las FARC-EP ha de apuntar a aquellas tierras que les fueron arrebatadas violentamente a los campesinos, indígenas y afrodescendientes y no a baldíos distantes de sus sitios raizales de existencia, también codiciados hoy por las multinacionales. De ahí que desde la perspectiva de la insurgencia, la inequitativa distribución de la tierra es un problema que tiene que ver con toda la sociedad colombiana y ha provocado toda clase de conflictos en todos los rincones de la geografía nacional.

En sintonía con lo anterior, el ELN al celebrar sus 50 años de lucha revolucionaria, el pasado 7 de Enero de 2015, publicó en su página el Manifiesto de Simacota, primera población civil tomada en Colombia por un grupo guerrillero. Entre sus consignas por la cual se declaran en rebeldía contra las instituciones del Estado, está el tema de la tierra, que en sus apreciaciones ideológicas: “...es explotada por campesinos que no tienen donde caer muertos y que acaban sus energías y las de sus familias en beneficio de las oligarquías que viven en las ciudades como reyes...”. Hoy esta fuerza insurgente reconoce, que medio siglo de guerra no sirvieron para nada distinto a llenar el país de tumbas, víctimas, de viudas y de

huérfanos, (Torres<sup>37</sup>: El Tiempo, p.7, Col. 5). Ante un eventual acuerdo de paz con el gobierno nacional, afirman<sup>38</sup> que ha llegado el momento de las soluciones políticas y de la democracia, como sueño de país que no es local sino continental y mundial.

Retornando con la contextualización del objeto de estudio del presente estudio, es necesario recordar que para finales de los años ochenta, aparecen otros actores de la violencia estructural, la cual toma un giro conceptual, desde ese momento adopta el nombre de “conflicto interno colombiano” sumándose actores como las autodefensas campesinas y los narcotraficantes, los primeros iniciaron su actuar de violencia bajo la consigna de defender la tierra y el evitar el robo de ganado de los grandes latifundistas y ganaderos del país, se les conoció después como paramilitares<sup>39</sup>. Los segundos, hicieron alianzas de acuerdo con su ubicación geográfica con guerrilleros y paramilitares para proteger el negocio de estupefacientes que han venido exportando a distintos lugares en el mundo. Todos estos grupos para esta época ya habían desplazado a 2’700.000 personas (Fals Borda, 2003: 34). Actores armados que con su presencia han hecho un reordenamiento territorial para lograr sus propósitos, solamente el ELN hace presencia en distintos lugares del país de acuerdo con sus necesidades tácticas (Fals Borda, 2003: 34) siguiendo un esquema de guerra de guerrillas. Estos actores armados irregularmente entre 1985 y 2012 han dejado sin hogar a 5.701.996 personas, son las víctimas del conflicto que se vive en

---

<sup>37</sup> Felipe Torres es el alias de Carlos Arturo Velandia. Exjefe del ELN, llevó la vocería de esta guerrilla en los procesos de paz fracasados de los Expresidentes Ernesto Samper, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez.

<sup>38</sup> Entrevista al comandante Antonio García después del V Congreso del ELN, Ampliar en: <http://www.eln-voces.com/index.php/es/voces-del-eln/comunicados-entrevistas/1143-ojala-fuera-manana-el-momento-de-firmar-los-acuerdos-de-paz>

<sup>39</sup> Paramilitares, entendidos como grupos que actuaban en su doctrina y disciplina de manera similar a la de un ejército regular, vestían uniformes camuflados y empleaban armas automáticas de largo alcance.

Colombia, según el más reciente informe de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado CODHES, publicado en el diario “El Espectador” (2013).

## **1.2 DESPLAZAMIENTO FORZADO, UNA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE COLOMBIA**

En Colombia, el fenómeno del desplazamiento forzado, que la filósofa Beatriz Restrepo<sup>40</sup> (2008) recomienda llamar “destierro”, ha tenido como característica generalizada el uso del terror, mediante amenazas y masacres por grupos armados de extrema derecha, de izquierda y/o de la delincuencia común, con el fin de usurpar y robar a sus verdaderos dueños o posesionarios, tierras productivas o estratégicas para cometer sus actos delictivos. Y las víctimas de esta modalidad de violencia, quedando en absoluta indefensión, no les queda más sino dirigirse hacia las ciudades donde tanto para el Estado como para sus conciudadanos constituyen un grave y complejo problema social, ya que en el desplazado o desterrado en palabras de Rivera (2001):

“...se sintetiza prácticamente la violación de todas las necesidades vitales y existenciales elevadas hoy a la categoría de derechos y a punto seguido expone: “lo anterior coloca al Estado como el mayor responsable, ya que éste debe ser el principal garante del bienestar ciudadano”. (p. 8)

Lo perverso de esta situación histórica del país, es la lentitud de las entidades estatales y autoridades gubernamentales para abordar el fenómeno, convertido en un evento hecho traslúcido, es decir, se ha hecho parte de nuestras rutinas cotidianas, visto con indiferencia e

---

<sup>40</sup> Audio de 28:18 minutos. Formato mp3. Puede ser descargado y escuchado en:

<http://www.destierroyreparacion.org/node/141>

insolidaridad, esto hace que las víctimas del fenómeno tengan una mirada de desigualdad, que obstaculiza su desarrollo y los sume en la pobreza, (Kliksberg, 2011: 1-3). Sin embargo, Suárez (2010: 279) es quien se sensibiliza ante esta situación, llegando a afirmar que la tragedia de estas personas, exhibe una dimensión moral que es escasamente recogida en los debates, foros, tanto académicos como humanitarios y en un tono más enérgico exclama:

“Se intenta simplemente mostrar cómo determinados efectos y secuelas que siguen a la expulsión violenta de individuos y grupos de sus contextos de vida, como el sufrimiento infringido a las víctimas, directas o indirectas, la pérdida de los valores que posibilitan la vida activa como sujeto moral, la destrucción del tejido social y el rechazo e indiferencia que estos enfrentan en las poblaciones de recepción, definen, pese a su escasa visibilidad, rasgos no menos fundamentales para la comprensión del fenómeno, que los trazados por perfiles jurídicos, económicos, sociológicos o culturales”. (pp. 279-280)

Pero el aspecto de mayor impacto está relacionado con los derechos humanos que se vulneran, cuando los grupos armados desplazan a personas, a tal punto que su condición de seres humanos se transgrede y sus muertes se toman como un acto indiferente, y el Estado no puede quedarse como un espectador indolente ante esta situación, al respecto el mismo Suárez (2010) lo subraya en los siguientes términos:

“...en lo que atañe a la existencia de prácticas lesivas de los derechos humanos de cuya persistencia hay indicios corroborados, la obligación del Estado a tomar medidas de prevención, pues la omisión en este caso es equivalente a la privación de la vida”. (p. 288).

Sin embargo, no todo es desesperanza e incertidumbre. Hoy el panorama ha cambiado en algo gracias a la presencia militar en gran parte del territorio colombiano y a acuerdos de

desmovilización con los principales cabecillas y posterior juzgamiento en el caso de los paramilitares y/o dado de baja a las principales cabecillas de la guerrilla. Cabe resaltar igualmente que el conflicto armado no ha bajado su fragor en el combate en los lugares más inhóspitos del país, ni la delincuencia organizada ha dejado de actuar. Hoy Colombia se ha mostrado como un país líder en el mundo, por venir adelantando diálogos para acabar su conflicto interno con las guerrillas de la FARC-EP y ELN, sin el cese al fuego y hostilidades. Para ello el gobierno del señor Presidente de la República, doctor Juan Manuel Santos Calderón creó una mesa de diálogo con la FARC-EP donde se vienen discutiendo 5 puntos sustantivos de acuerdos, a saber: 1. Desarrollo Agrario Integral, 2.Participación Política, 3. Solución al problema de las Drogas Ilícitas, 4. Las Víctimas y 5. Dejación de Armas. Este proceso se ha venido llevando desde el primer periodo presidencial y se encuentra en su parte final, a este respecto el señor presidente Santos<sup>41</sup> afirmó en su segunda posesión:

“...esta será la etapa más difícil y exigente, va a exigir sacrificios de todos nosotros y sobre todo va a exigir decisiones, antes que nada decisiones sobre las víctimas [...] el paso final es poner fin al conflicto, para garantizar que no haya más víctimas y que sus derechos puedan ser satisfechos de la mejor manera...” (González Monroy, 2014: Audio 46:39).

Así, desde esta contextualización diremos que Colombia se encuentra entre los primeros cuatro países del mundo con mayor número de desplazados internos, ocupando el segundo lugar después de Sudán, por encima de Irak y Afganistán, pero además ocupa el deshonroso primer lugar con la más grande crisis humanitaria del hemisferio occidental. Los anteriores datos parten de las conclusiones de investigación desarrollada por la oficina del Programa

---

<sup>41</sup> Audio registrado por el maestro-investigador el día 7 de Agosto de 2014. Formato Mp3.

de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2011: 13) publicadas bajo el título: “Desplazamiento forzado, tierras y territorios. Agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación.” En este documento sobresalen entre otras cifras las siguientes:

“...en 2008 el RUPD<sup>42</sup> registra 316.849 personas expulsadas, el SISDES<sup>43</sup> contabiliza cerca de 386.389; y en 2009 el RUPD apunta a 166.201 frente a 286.389 del SISDES. El debate sobre las cifras de desplazamiento forzado en el país ha ocupado la atención de los medios de comunicación y la opinión pública con mayor fuerza, si se tiene en cuenta que, en la última década, Colombia se sitúa entre los cuatro países con mayor número de desplazados internos. El RUPD señala que los mayores picos de desplazamientos se ubican entre 405.950 en 2001 y 459.406 en 2002, en tanto entre 2003 y 2008 se sitúan entre un mínimo de 241.000 y un máximo de 339.000 personas, lo que muestra alarmantes niveles de expulsión durante seis años. Para el RUPD, el año 2009 es el que presenta menor expulsión de población en la última década.

En total, mientras a 31 de diciembre de 2010 el RUPD apunta a 3,6 millones de personas en situación de desplazamiento, los más recientes cálculos de CODHES (Boletín 77 de febrero 15 de 2011), estima que en los últimos 25 años se han desplazado 5,2 millones, entre 1985 y 2010”. (PNUD, 2011: 24-25)

A continuación se muestra la siguiente gráfica (3) elaborada por el Sistema de Información de Población Desplazada-SIPOD, oficina adscrita al Programa Presidencial Acción Social,

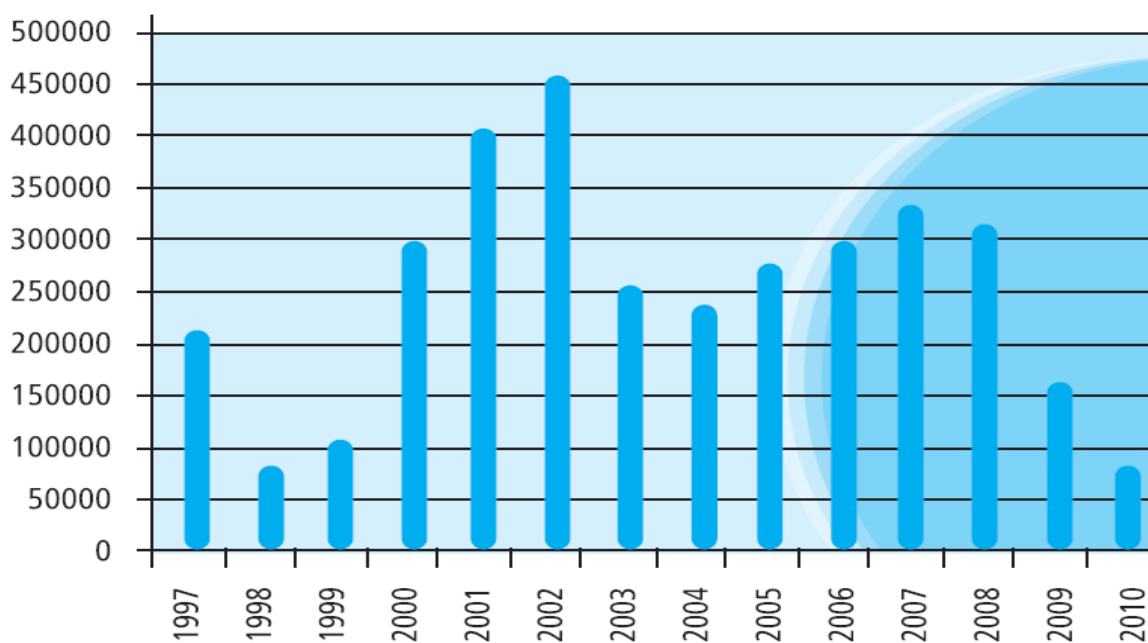
---

<sup>42</sup> RUPD. Registro Único de Población Desplazada.

<sup>43</sup> SISDES. Sistema de Información Sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos en Colombia.

que ilustra la dinámica que ha tenido el desplazamiento forzado entre los años 1997 y 2010, y tomada del PNUD (2011:24):

**Gráfica 1. Desplazamiento forzado por año, 1997 a Diciembre 2010.**



**Fuente:** Acción Social-SIPOD. Tomado de PNUD (2011: 24).

De otra parte, la Ley 387 de 1997 en su artículo primero, le da significado al concepto “desplazado” en los siguientes términos:

“Es desplazado es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias



emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”. (p. 1)

No cabe duda que el Estado colombiano impone de manera autoritaria y generalizada una denotación para las personas desplazadas como aquellas que ocupan en la geografía nacional un lugar espacial que puede ser sustituido por otro, sin reconocer por lo menos que en cada sujeto ha habido un proceso de sentimiento de arraigo y pertenencia al terruño donde se nace, se crece y se reproduce como especie biológica, psicológica y social. En este último sentido la tierra adquiere la connotación de un derecho fundamental de las personas, en este aspecto Maalouf (1999) discierne de la siguiente manera:

“El derecho a residir como ciudadanos de pleno derecho en la tierra de sus padres sin sufrir persecución ni discriminación alguna; el derecho a vivir con dignidad allí donde se encuentren; el derecho a elegir libremente su vida, sus amores, sus creencias, respetando la libertad del prójimo; el derecho a acceder sin obstáculos al saber, a la salud, a una vida digna y honorable-, todo esto, y la lista no es restrictiva, no se le puede negar a nadie con el pretexto de preservar una fe, una práctica ancestral o una tradición”. (pp. 63-64).

Es necesario entonces, recalcar que el desplazamiento forzado producido por el conflicto interno colombiano, no solamente incumbe la pérdida de la tierra y la casa donde se habita, sino también el cambio de geografía internalizada en el mundo de representaciones de las personas victimizadas y por resorte en el paso de una cultura autóctona que se ha consensuado y construido desde el momento en que se nace en un determinado asentamiento humano, hacia una cultura extraña y a la que hay que aprender a acomodarse para por lo menos sobrevivir. Es pues el concepto de tierra o terruño lo que hace que los individuos tomen conciencia e identidad terrenal y sentido de pertenencia hacia lo que les

ha dado vida, esto se evidencia en el siguiente testimonio de algunos estudiantes de Postprimaria:

JRGC: “La tierra significa la vida de uno...”

P2<sup>44</sup>. Producto\_Autores\_1. Línea (1:111-1:144)<sup>45</sup>

LFBM: Porque nos ayuda a reflexionar y a entender muchas cosas importantes para mi familia.

P2.Producto\_Autores\_1. Línea (2:6-2:93).

APOP: “Todo porque sin la tierra no estuviéramos con vida”.

P2. Producto\_Autores\_1. Línea (1:281-1:333).

RGR: “Para mi es parte importante, sin ella mi familia no tendría una estabilidad como hace años atrás, y hoy en día tenemos algo para sustentarnos o sobrevivir”.

P2. Producto\_Autores\_1. Línea (1:1402-1:1564).

Se entiende entonces que la tierra es madre donde se siembra la semilla que produce alimento, abrigo y prosperidad a la familia, pero esta tierra también es patrimonio que hay que cuidar y luchar por conservar. De igual manera cuando la familia crece y se interrelaciona de manera endógena y/o exógena se traza un destino común entre sus miembros y descendientes como una nueva diversidad desde su originalidad y singularidad en un contexto amplio de sociedad.

---

<sup>44</sup> “P” y los números entre paréntesis, (0:00; 00) indican en el software Atlas. Ti. 7.53: “**Documento Primario**” y codificación hermenéutica de las diferentes citas seleccionadas. Por otra parte, el número que le sigue a la letra “P,” es el orden en que un documento fue asignado al mencionado software para su análisis e interpretación.

<sup>45</sup> Codificación hermenéutica surgida del trabajo de campo y atribuida por el software de análisis cualitativo Atlas. Ti 7.53 donde se asignó y procesó la información recogida. Es voz de un miembro de la comunidad. En adelante, cuando aparezca este tipo de codificaciones, tener en cuenta el presente pie de página.

De otra parte, la tierra donde se hace existencia es un espacio en el cual el hombre se interrelaciona con los objetos y los sujetos con los que vive y convive y con los cuales elabora cosmogonía, creencias y proyectos de vida, desde su mundo propio como desde el mundo que lo circunda, y a este último respecto Heidegger (1927: 110) acota:

“El mundo “circundante” no se inserta en un espacio previamente dado, sino que su mundanidad específica articula en su significatividad el contexto respeccional de una totalidad de lugares propios circunsrespectivamente ordenados. [...] Cada mundo particular descubre siempre la espacialidad del espacio que le pertenece”.

Por lo tanto, la tierra se ha asumido como significante primigenio para la mayoría de las víctimas del desplazamiento forzado, cuyo significado se ha internalizado de manera colectiva como sus territorios de vida (Bello, 2004: 1) y a las cuales anhelan regresar algún día puesto que les representan techo, comida, vestido y sobre todo su vida misma, al respecto MPA afirma:

“La tierra significa mucho para las personas que desplazaron en estas tierras y tienen que regresar para brindarles oportunidades y darles los derechos necesarios y darles apoyo”.

P2. Producto Autores 1. Línea (2:769-2:958).

Por su parte Fals Borda (2003) al respecto afirma:

“Todos sabemos que el agro colombiano ha sido azotado por los huracanes de la ambición de poder y prestigio representado en el latifundio en los afanes de acumulación de capital y en la extracción desaforada de los productos del suelo, selva, ríos y mares”. (p. 34).

El desplazamiento forzado abordado desde la perspectiva de los conflictos armados ha sido tema importante tanto para la Organización de las Naciones Unidas-ONU, como

para sus filiales y algunas organizaciones no gubernamentales-ONG, cuya misión está concebida en salvaguardar a los ciudadanos del mundo que han sufrido y/o sufren persecución por su ideología, procedencia, pertenencias, etnia, creencias y sueños, pero que además también soportan la vulneración de sus derechos fundamentales como seres humanos al punto de llegar a desencantarse de la vida, como lo balbucea el hermano indígena Chimila<sup>46</sup> José (IDMC, 2007) en su historia de vida:

“Muchas veces, dice uno, habiendo vida hay lo demás. Pero cuando uno queda así, sin nada, prefiere morir que sufrir, porque es peor sufrir. Uno piensa que muerto no sufre. Acá uno ha sufrido mucho desde el desplazamiento, uno no quisiera recordar esos momentos: hambre y de todo, sin tener de dónde ni a quién pedirle. ¡Acá siempre se ha pasado buena necesidad!” (p.89).

Entre tanto, los Estados que padecen el desplazamiento forzado centran sus esfuerzos en disminuirlo de un lado, enfrentando a sus actores con el empleo de la fuerza pública y/o del diálogo conversado bajo el fuego de los fusiles, en el caso colombiano; mientras a las víctimas de estos conflictos se les compensa con programas y subsidios que resultan siendo paliativos transitorios y no definitivos. Los gobernantes de estos países impulsan desde sus posibilidades, políticas ejecutivas y Leyes<sup>47</sup> en sus asambleas nacionales con la finalidad de castigar a unos y enmendar a otros.

---

<sup>46</sup> La Gran Nación Chimila, como la conocen los historiadores, fue una de las familias indígenas más poderosas en el periodo precolombino y sus territorios iban de la Sierra Nevada al río Magdalena. Hoy está reducida a dos resguardos: Ette Ennaka y Ette Muteriya, de 270 y 185 hectáreas respectivamente. De este último fueron desplazados en 2007. El otro, Ette Ennaka (gente nueva), tuvo la mala suerte de estar ubicado a media hora de Sabanas de San Ángel, Magdalena, donde Jorge 40 tuvo su base principal. Tomado de la “Tragedia de los chimilas”. (2003). Revista Semana. [www.revistasemana.com](http://www.revistasemana.com)

<sup>47</sup> Colombia ha logrado un adelanto con la expedición de la Ley 1448 de 2011. Haciéndose referente mundial para los países que sufren desplazamientos forzados por causas de conflictos internos.

En este sentido, Colombia no se ha quedado atrás, viene gestionando políticas desde los niveles nacional e internacional<sup>48</sup> que buscan darle paso al mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos, y para ello es necesario encontrar primero que todo una salida benévola hacia la paz, tan anhelada por generaciones enteras, que pasaron por este mundo y nunca lograron disfrutarla. El país tampoco ha desaprovechado ámbitos internacionales para darle la cara al mundo con voz propia y expresar el dolor de su población, y las prospectivas de sus gobernantes para mitigarlo de manera definitiva. Ejemplo de ello, fue su participación en Enero del 2011 con un estudio de caso en el Segundo Seminario de Expertos sobre desplazamiento interno prolongado, en Ginebra, organizado por el Proyecto Brookings-Bern sobre el desplazamiento interno y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). A este evento se dieron cita representantes de cinco países más: Burundi, Georgia, Serbia, Sudán Meridional y Uganda. Colombia en esa oportunidad develó que el número de desplazados en su territorio viene disminuyendo, son las mujeres y los niños la mayoría afectada, otro grupo en peligro son las comunidades indígenas para quienes el territorio nacional fuera de sus tierras tiene poco significado, e integrarse con la sociedad colombiana tradicional, no es una opción muy atractiva para ellos (ACNUR-SEEP, 2011:32).

En el anterior informe, se da cuenta del alto grado de consciencia y sensibilización del Estado por la situación de vulnerabilidad de las víctimas, pues éstas no solo pierden sus tierras sino en muchas ocasiones su dignidad como personas y seres humanos; las mujeres y niñas son sometidas a violaciones y vejámenes por parte de los actores del conflicto como

---

<sup>48</sup> Churruca-Meertens en la introducción de su compilación Desplazamiento en Colombia: Prevenir, asistir, transformar. (2010: 17), afirman que en la nueva agenda internacional alrededor de problemas con causas y efectos considerados globales (como los conflictos armados internos, las drogas ilícitas, la vulneración de los derechos humanos y la destrucción del medio ambiente) han mantenido a Colombia como país receptor de cooperación internacional, a pesar de ser un país de renta media.

medio de aterrorizar a las comunidades, otro aspecto esbozado es el reclutamiento de niños que son sacados de sus hogares y de la escuela para hacer inteligencia y/o en su defecto combatir al lado de sus captores. En cuanto a la posición indígena, no es discutible pues se halla en su lógica, su enorme arraigo a la tierra, y con ello su aferramiento a sus costumbres y cosmovisiones como soporte de su identidad ancestral, sin hacerle obstáculo a la sociedad occidental, solo en la convicción de tomar de ésta todo lo necesario para perpetuar su imaginario colectivo y mundo de representaciones.

**Fuente: Los colores de la montaña**



**Imagen 1: La escuela en el centro del conflicto armado de Colombia.**

Es de recalcar que Colombia tiene como una de sus principales vocaciones de desarrollo, el agro, y es necesario para reivindicarlo que quienes lo trabajan, retornen al campo para que el país logre dar un paso hacia adelante. A juicio de Fals Borda (2003: 65), es condición *sine qua non*: “recuperar las libertades y ventajas de que nuestros antepasados gozaban en sus comunidades hasta cuando los golpeó la violencia originada en cúpulas ciudadanas”. Lo anterior tiene la posibilidad de lograrse desde lo que plantea este mismo autor (2003:6) cuando aconseja aprovechar lo que se tiene en el país, como suficientes recursos humanos,

naturales, técnicos, científicos y culturales propios para fabricar un mejor destino. No es necesario entonces recurrir a modelos externos y adaptarlos a la situación de violencia del país, la luz que ilumina la puerta de salida fluye desde un consenso de las diferentes correspondencias locales de una nación que aún lucha por su dignidad, justicia y autonomía.

Por todo lo anterior, y en aras de realizar una contextualización diacrónica-sincrónica del objeto de estudio de la presente investigación, es fundamental abordar a los actores armados encontrados en el escenario donde se realizó el trabajo de campo, las autodefensas campesinas. De igual manera, es necesario aclarar que estos grupos armados ilegales habían escogido al Caribe colombiano como uno de sus epicentros de violencia más acentuados, región que además tiene como característica contar con una vasta población campesina, cuya vocación estuvo en un periodo en extinción durante su presencia armada; hoy estos actores irregulares del conflicto armado interno, se encuentran desmovilizados.

### **1.3. EL FENÓMENO DEL PARAMILITARISMO EN EL CARIBE COLOMBIANO**

La expansión del paramilitarismo se dio en Colombia a partir de la segunda mitad de los años ochenta, organizado primero por las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá-ACCU y éstas luego convertidas en las Autodefensas Unidas de Colombia-AUC, concentrando su poder político-militar en la costa Caribe colombiana, (Grupo de Memoria Histórica-GMH, 2010: 495). Es así como el paramilitarismo<sup>49</sup> nace en el Caribe en principio como grupos de autodefensa a la extorsión y el abigeato de las guerrillas, al

---

<sup>49</sup> Se aclara que en el Caribe colombiano también hacen presencia frentes guerrilleros pertenecientes a las FARC y al ELN, los cuales se encuentran acantonados en las serranías de esta zona del país.

respecto Rodrigo Tovar Pupo<sup>50</sup> (2008: 1), como uno de los máximos líderes de este nefasto flagelo que azotó sin piedad al país, lo argumenta en el diario que escribió en la Penitenciaría Nacional de la Picota de la ciudad de Bogotá, de la siguiente manera:

“Mi levantamiento político en armas, como ven, no fue un acto deliberado ni creado por fuerzas diferentes a mi razón, a mi convicción y a mi sentir. Fue la lógica respuesta a una necesidad de legítima defensa de la vida, de las libertades, de la soberanía, de mi identidad política como soñador de provincia que me resistía a seguir siendo un humillado financiador, un espectador más de las imposiciones que traían consigo peligros nacionales, amenazas colectivas, muertes individuales y victimización de una sociedad”. (p.1).

Pero la génesis de este fenómeno sociopolítico se sitúa en el Departamento de Córdoba en el año de 1997 con el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia-AUC, (IDMC: 18) y el hecho que lo desencadena, es la muerte en situación de secuestro del hacendado Jesús Antonio Castaño González en 1981, padre de los hermanos Castaño Gil, plagio efectuado por parte de miembros del 4° frente de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC-EP; su hijo, Fidel Castaño, pagó 6 de los 50 millones que se exigía por el rescate. Los hermanos Castaño Gil juraron vengarse y acabar con las guerrillas en Colombia, (Giraldo, 2004).

Al consultar fuentes electrónicas como el portal “Verdad Abierta”<sup>51</sup>, se apprehenden aspectos de la historia colombiana que llevan a la comprensión de la complejidad de la violencia estructural del país, entender entre otras cosas para los años 80s, cómo las mafias del narcotráfico se iban apoderando de las instituciones del Estado, y la nación colombiana

---

<sup>50</sup> Rodrigo Tovar Pupo, conocido con el alias de “Jorge 40”. Fue el máximo comandante del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia.

<sup>51</sup> Portal Verdad Abierta, [Acceso en línea] <http://www.verdadabierta.com>



se sumía en la más grande crisis social de su vida republicana. Se advierte cómo estas mafias hacían alianzas al mismo tiempo con las guerrillas y con los nacientes grupos de autodefensa, esto llevó a una oleada de retaliaciones entre estos actores, mientras el Estado intentaba recuperar la institucionalidad aportando sus mártires (ministros, jueces, candidatos presidenciales, periodistas, policías y soldados). Se logra descubrir igualmente que desmantelados los grandes carteles del narcotráfico, el paramilitarismo inició un posicionamiento geopolítico en el territorio colombiano, subvencionado con el dinero del tráfico de estupefacientes ya en su condición de productores y en ocasiones en asocio con los nuevos capos emergentes; igualmente se puede apreciar, que su financiación se realizó mediante la toma del poder de algunas alcaldías, gobernaciones y escaños en el Congreso de la República, a los cuales empañaron con su poder de corrupción a autoridades de todos los niveles estatales.

Es de acotar, que desde la experiencia de vida del maestro-investigador y de otras instancias de información, tales como la lectura de prensa, la escucha de noticieros de radio y televisión, se atreve a realizar la siguiente división estructural del paramilitarismo en la región Caribe colombiana. Estos grupos al margen de la ley se dividieron la región de la siguiente manera: Autodefensas Campesinas de Córdoba, cuya jurisdicción alcanzaba los Departamentos de Chocó, Antioquia, Córdoba, y Sucre, comandadas por Carlos Castaño y Salvatore Mancuso. De otra parte, el Bloque Norte, que comprendía los Departamentos de Magdalena, Bolívar, Cesar, Atlántico y Guajira, comandado por Rodrigo Tovar Pupo, conocido como “Jorge 40”. Por otra parte, es de señalar que La Sierra Nevada de Santa Marta tenía también un frente de las autodefensas denominado Bloque Resistencia Tayrona liderado por Hernán Giraldo Serna. Otro aspecto a recalcar, tiene que ver con la presencia

de las guerrillas, pues el paramilitarismo en muchos lugares de Colombia logró sitiarlas y/o expulsarlas, pero también se dio el caso que ambos actores armados instauraban fronteras de territorialidad para operar, ejemplo de ello eran los Montes de María y la Sierra Nevada de Santa Marta, donde maniobraban en simultaneidad las AUC y grupos pertenecientes a las FARC-EP y el ELN. El aspecto que hacía que estos grupos atenuaran sus enfrentamientos giraba en torno a su convergencia alrededor del fenómeno del narcotráfico, (GMH, 2010: 80).

Posesionados estos grupos paramilitares, iniciaron la usurpación de grandes extensiones de tierras a través del desplazamiento forzado de pequeños campesinos, pero además el despojo tuvo también como responsables al sistema de registro y notariado, encargados del catastro o por funcionarios del poder judicial que facilitaron enormemente, en ocasiones conscientes y en ocasiones inconscientes, el proceso de ocupación y adquisición fraudulenta de una gran parte de las propiedades de esta población desplazada, (Gómez. 2010:135). La vocación de estas tierras es la ganadería extensiva, pero además les dieron otro uso: las utilizaron como corredores estratégicos para traficar además de drogas, armas, y asumieron para sí, la extorsión que entre sus principios juraron erradicar, su modalidad se conoce como el cobro de “vacunas”<sup>52</sup> o impuesto de seguridad, captado bajo la intimidación al comercio y la población civil.

En diciembre de 2002 (IDMC, 2007:18) las autodefensas iniciaron un proceso de negociación con el presidente de la Republica Álvaro Uribe Vélez y para mediados del año

---

<sup>52</sup> Vacunas en Colombia son pequeñas extorsiones que los grupos armados al margen de la Ley cobran a ganaderos y comerciantes bajo el argumento que los protegen de la guerrilla y/o de la delincuencia común.

2006 sus jefes paramilitares que aún prevalecían<sup>53</sup> se desmovilizan y se acogen a la Ley de Justicia y Paz<sup>54</sup> expedida en el año 2005, esta norma pretendía que las víctimas tuvieran derecho a la verdad, la justicia y la reparación a sus daños, había sido diseñada como hoja de ruta que guiaría todo el proceso de reparación (Gómez. 2010: 157), bajo la condición de los victimarios de no continuar delinquir. Sin embargo, de manera sorpresiva, el 13 de Mayo de 2008, fueron extraditados 14 jefes paramilitares hacia los Estados Unidos de América por el presidente de la República Álvaro Uribe Vélez bajo el cargo de tráfico de drogas. A este hecho controversial de la historia colombiana, el analista Rodrigo Uprimny (citado por Gómez, 2010:167) se hace la siguiente pregunta de reflexión: “¿Por qué juzgar primero narcotráfico si es obvio que es mucho más grave asesinar a personas que exportar cocaína?” Lo cierto es que mucha de la verdad que las víctimas del desplazamiento forzado querían oír, hoy está silenciada por las paredes de las cárceles norteamericanas.

Con la desmovilización de los grupos paramilitares se abre una luz de esperanza para las víctimas del desplazamiento forzado, pues algunas de éstas vieron la oportunidad de regresar a sus lugares de origen para reconstruir sus vidas. Se inició entonces en el Congreso de la República el debate sobre una normatividad que beneficiara a las víctimas del conflicto armado colombiano, pero que al mismo tiempo les otorgara la restitución de sus tierras. Así, el 10 de Junio de 2011 se expidió la Ley 1448, y con ella el Estado colombiano, como referente mundial, está haciendo restitución de tierras en medio de su conflicto armado, lo que implica enormes desafíos, (Sabogal, 2013: Audio: 00.10:17).

---

<sup>53</sup> Para esta época los hermanos Castaño fueron asesinados por rencillas internas del Paramilitarismo.

<sup>54</sup> Ley 975 del 22 de Junio de 2005.

Con esta norma se abre un camino para el retorno de las víctimas del conflicto interno, haciendo una apuesta por lo social y la equidad, la justicia distributiva como tarea inmensurable del proceso del retorno, es una tarea histórica del Estado colombiano que ya empieza a ser resuelta, a pesar de los escollos de las dinámicas sociales de cada nuevo día desde el alba al crepúsculo y desde el crepúsculo al alba.

#### **1.4 EL RETORNO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES**

El retorno de las víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto en Colombia es un tema que en el país apenas se viene abordando, y su punto de partida, como ya se expresó, es la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de restitución de tierras. El proceso se ha venido desarrollando lentamente debido al cuidadoso estudio de cada caso que vienen realizando los jueces asignados para esta restitución, (González Monroy, 2013:142).

Sin embargo, el retorno va más allá de la reposición de las tierras, ha de entenderse como un paso importante para alcanzar la restitución a las condiciones anteriores al desplazamiento, Ibáñez<sup>55</sup> (2009:1). Es decir, según esta investigadora, el retorno ha de garantizar la sostenibilidad y la posibilidad de una vida digna para las víctimas a partir de fortalecerles su seguridad material desde programas y políticas de establecimiento socioeconómico, tales como educación, salud, generación de ingresos, entre otros, para garantizar la sostenibilidad en el retorno y la posibilidad de una vida digna, (Ibáñez, 2009:8).

---

<sup>55</sup> Investigadora del Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas CIJUS de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes.

Ahora bien, desde otro punto de vista, es necesario advertir que el retorno para las personas y sus familias al lugar de donde alguna vez fueron expulsados por los actores del conflicto armado en Colombia, no es una determinación fácil de tomar, pues en ella se halla implícita un acumulado de recuerdos que fluctúan entre buenos y malos. En los primeros, se evoca los momentos felices, bucólicos, de una vida entregada a la tierra, la cual por lo menos brindaba el pan coger<sup>56</sup> y el cuidado de los animales domésticos que proporcionaban proteínas a la familia; se ejercía entonces la agricultura combinada con la pecuaria; con el excedente de estas dos actividades se sobrellevaba la vida de una manera digna en un ambiente sociocultural enraizado por la tradición, las costumbres y en un acuerdo tácito se vivía bajo el espectro de un imaginario colectivo que daba un *ethos*, ya no a una familia, sino a una sociedad con características particulares en el ámbito de un país pluricultural y multicultural, construido en términos de ser reconocidos por las instituciones públicas, (Taylor s/f: 6). Sin embargo, el retorno de las víctimas del desplazamiento forzado ha de darse desde una perspectiva de una mejor calidad de vida, a la que tenían antes del destierro. La situación que hoy viven estas personas se puede reseñar en el siguiente testimonio de la estudiante RGR:

“...los baños no sirvieron, los que nos dieron, así como las casitas esas, tampoco sirven, aunque estamos ahí y nos estamos beneficiando, se llueven todas...”

P30. Entrevista-Mp3. Línea (0:10:07.61 (0:03:32.00))

De otra parte, cuando se evoca los malos recuerdos, la tristeza invade a estas personas victimizadas, pues con ellos vienen a la mente los seres queridos que murieron por defender

---

<sup>56</sup> Alimentos que siembran los campesinos en las huertas caseras (yuca, maíz, plátano) para su dieta diaria y que complementan con la proteína de origen animal (leche, huevos, carne).

lo que consideraban como parte de su propio ser. Se recuerda las largas jornadas de vigilia y zozobra en la búsqueda de un lugar que les proporcionara abrigo y alimento. La angustia de ver a sus hijos e hijas sin asistir a la escuela, en un renunciamiento a seguir cultivando sus sueños como en el caso de Jader (Opinión Caribe, 2013: 3) que con su voz quebrada y sus manos en la cabeza para evitar llorar recuerda: “tenía 14 años cuando fui desplazado... solo alcancé a llegar hasta quinto de primaria, nos tocó marcharnos.” Otro hecho que alimentaba su sufrimiento era el estar mendigando después de tener una situación socio-económica estable, el enfrentarse a una sociedad indiferente, el no saber un oficio distinto a los que se hacen en el campo, entre otros aspectos los colocaban en condiciones oprobiosas, es decir, el conflicto armado de Colombia, del que eran víctimas y del cual no entendían nada, los llevó a una condición de vulnerabilidad extrema donde el desconocimiento de sus derechos sociales y humanos los envilecía, los afectaba en su dignidad, por lo tanto en su bienestar emocional (Bello, 2004: 1 ), en últimas los degradaba como personas.

Luis Ramos (González Monroy: 2012) con su voz entrecortada lo manifiesta así:

“...fuimos personas víctimas del desplazamiento,...víctimas de la guerrilla, de los paramilitares y hoy somos pobres por el desplazamiento, por la intimidación que nos dieron... y queremos que estas vidas... no lloren sino que rían...y queremos que nuestros hijos... no miren ni recuerden esta historia que tanto me duele recordar...” (Sic)<sup>57</sup>. (Audio mp3).

---

<sup>57</sup> Sic: frase latina *sic erat scriptum*, se utiliza en los textos escritos para indicar que la palabra o frase que lo precede es literal, aunque sea o pueda parecer incorrecta. Se emplea entre corchetes en las citas y escritos cuando se quiere indicar que una palabra o frase que pueda parecer incorrecta fue producida por la persona que se cita. Ampliar en <http://es.wikipedia.org/wiki/Sic>

Situación que cada desplazado asumía de manera diferente, pues algunos contaban con familiares que los acogían en su exilio provocado, en un primer momento mientras lograban acomodarse y renacían como personas útiles para la sociedad; aquellos quienes no tenían esta oportunidad tenían más aflijos, pero lo cierto es que no desfallecían pues una habilidad que desarrollan las personas desplazadas es la “resiliencia” concebida como la capacidad para recuperarse de las adversidades de manera inmediata, pero también como una forma de expresar su resistencia que les permite la posibilidad de avanzar mediante su participación consciente en los procesos de reparación y reivindicación, en términos de Raider-Stieha-Hensley (2012: 9) y que, con el retorno, han de poner a prueba para no desfallecer definitivamente.

Sin embargo, el tema del retorno de las personas que sufrieron de alguna manera desplazamiento forzado, es un acontecimiento nuevo para la sociedad moderna, puesto que estos ciudadanos nunca renunciaron a sus lugares que les significa su vida misma, su cosmovisión, su mundo de representaciones, que han sido capaces de expresar desde sus sentimientos y voces como lo hace Rodrigo<sup>58</sup> en los siguientes términos (MOVICE. 2011):

“La tierra para nosotros es todo, porque yo desde que me levanté, desde que yo nací, fue en el campo, yo no sé otra cosa que trabajar la tierra, cultivarla, sembrarla...eh... vivir con los animales, el ganado, la lechería, todo eso para nosotros los campesinos es la tierra, para mí cuando nos desplazaron, que nos fuimos para la ciudad, fue muy difícil para nosotros porque nosotros en la ciudad no sabíamos hacer nada y pasamos mucho trabajo, mis hijos sufrieron mucha desnutrición porque yo no tenía prácticamente como ayudarlos a... o sea tuve momentos desesperantes a pesar de que hoy que retornamos y estamos trabajando con

---

<sup>58</sup> Rodrigo es un líder del retorno del desplazamiento forzado en el corregimiento de La Pola del municipio de Chibolo-Magdalena.

nuestra propias manos, yo veo a mis hijos muy contentos, muy tranquilos porque viven de lo que produce el campo, es muy rico vivir en el campo, la tierra para nosotros es todo”. (Sic).

(CD. 1: video 4)

Estos campesinos han estado regresando a sus tierras con la clara intención de legar a sus hijos e hijas todo el patrimonio socio-cultural que una vez perdieron por despojo y que al retornar reconstruyen con ahínco y esperanza. Su apoyo de esta pretensión se podría soportar en la institucionalidad de la escuela, que muchas veces también está de retorno y que ha de reconstruirse también desde la colectividad doliente y la gestión de sus líderes autóctonos. Pero lo anterior solo se puede lograr cuando se fundamentan desde cada hogar con el empoderamiento de la familia, en una sinergia con la escuela. A este respecto Gökalp (1984: 87) asevera que escuela y familia se constituyen en dos baluartes de suma importancia en la transmisión cultural de sus saberes y conocimientos técnicos, los cuales de alguna manera van emplazando al niño para que adopte los valores y normas que llevan éstos implícitos.

Por eso, cuando estas comunidades deciden retornar al lugar de donde fueron desalojados por la violencia de los actores del conflicto armado en Colombia, requieren de una decisión largamente reflexionada por quienes lo hacen. Decisión que involucra razones del orden económico, social, emocional y/o laboral. Muchas de las personas desplazadas son campesinos que han sido despojados de sus tierras, entendidas como su patrimonio familiar y que han tenido una vida deplorable en los lugares a los que han arribado y/o los han acogido, que en el peor de los casos han sido los tugurios<sup>59</sup> de las grandes ciudades del país. Tierras que no pueden olvidar ni sacar de sus cabezas, puesto que las han

---

<sup>59</sup> Zonas de las ciudades donde se albergan personas en extrema pobreza. Sus locaciones las construyen con cartones y latas. Por lo general carecen de servicios públicos y saneamiento básico.



internalizado como sus territorios de vida (Bello, 2004: 1) y a las cuales anhelan regresar algún día puesto que les representan techo, comida, vestido y sobre todo su vida misma.

De igual manera, cuando se plantea la recuperación de la tierra, ésta es significada por quienes fueron despojados, como un bien capital que les da un mejor *status* social y en la cual resignificarían su ideario, cultura ancestral, abolengos y representaciones cósmicas. El retorno a la tierra por parte de las víctimas del desplazamiento ha generado un discurso por parte del Estado, tomando un giro hacía una acción afirmativa (Tubino, 2012: 3), en la cual se busca que las víctimas sean asimiliacionistas, en el sentido que éstas apropien en sus esquemas de pensamiento o de significación, formas de expresión y modos de vida del sistema hegemónico que los acoge. Lo anterior se exagera del valor que las víctimas en retorno le atribuyen a las dádivas que reciben, éstas últimas casi siempre están vinculadas con el consumo de productos de la sociedad global, propiciando el desconocimiento de los productos autóctonos de su entorno, con los cuales se criaron y levantaron. En principio, estas dádivas sólo les mitiga sus necesidades básicas inmediatas, pero los va llevando a una dependencia que castra su capacidad para producir desde lo que poseen, la tierra y sus saberes culturales, que asumidos desde un proyecto de vida bien trazado, los podría conducir a la transformación de su sociedad, desde las nociones de igualdad, equidad, calidad de vida y buen vivir. En relación con esta política de asistencialismo y de acciones afirmativas, entendidas como mecanismos o medidas positivas, compensatorias y transitorias que pretenden remediar el pasado (Walsh, 2009 a: 15), el gobierno nacional expidió el Decreto 250 de 2005, en el cual establece el Plan Nacional para la Atención Integral de la Población Desplazada por la Violencia cuyos 5 principios rectores deben guiar los diferentes programas y acciones para prevenir y atender a esta población. Son los

enfoques diferencial, territorial, humanitario, restitutivo y de derechos, en la realidad se le ha hecho más énfasis al restitutivo puesto que está impregnado aún de conflicto lo que impide por otra parte la visibilidad de la diversidad étnico cultural de los contextos y el consecuente posicionamiento de la diversidad como riqueza sociocultural del país.

En este último aspecto, el Centro de Investigaciones Socio Jurídicas-CIJUS (2009) de la Universidad de los Andes, en un estudio realizado a la población desplazada con intención de retorno concluyó, entre otras cosas la siguiente:

“El retorno de la población desplazada es considerado una opción válida, y tal vez óptima, en una etapa del postconflicto. Al regresar a su lugar de origen, los hogares desplazados pueden retomar sus actividades productivas, recuperar sus redes sociales y actuar bajo las normas sociales e instituciones que le son familiares. Si bien esto no se traduce de manera automática en la superación del choque del desplazamiento, el proceso de recuperación podría ser más rápido e implicar traumas menores para el hogar”. (p. 32).

Ahora, asumiendo el tema desde la cotidianidad de los afectados, no se puede negar que en muchas ocasiones la idea de retornar requiere del acompañamiento de las personas más próximas, se comparte desde el seno familiar, el consejo de los vecinos, los temores y anhelos de sus pares desplazados, las homilías de las autoridades espirituales, las exhortaciones de las autoridades del orden nacional y local, las propuestas productivas de los funcionarios estatales encargados del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, los maestros de la escuela y/o cualquier persona capaz de brindar una orientación. De todas maneras no es fácil asumir la determinación de retornar. Es necesario, en primer lugar, tomar conciencia de los cambios que ha habido en el entorno o contorno y en los moradores que habitan allí, muchos de los que se quedaron bajo el

sometimiento y la humillación o en estado de confinamiento por mandato de sus victimarios han fallecido, el relevo generacional de las poblaciones de acogida puede levantar barreras discriminatorias contra las personas desplazadas por el mero hecho de ser desplazados, tal como lo plantean Mooney & French, ( s/f: 1). Caso contrario sucede con las personas en situación de retorno, puesto que aquellos que eran niños, hoy son adultos y lideran procesos de restitución de tierras, otros son foráneos que han visto esta coyuntura sociocultural para iniciar sus proyectos de vida y han comprado parcelas para contribuir con su trabajo e inyección financiera al desarrollo de las regiones afectadas por el fenómeno.

Entonces el retorno para las personas desplazadas, pasa de ser una decisión a ser un hecho, y se desarrolla con la convicción de volver a nacer, de renombrar sus normas, valores, creencias, características culturales y humanas que alguna vez se habrían fijado para siempre (Maalouf. 1999: 24), pero además los acompaña una obsesión por construir una nueva morada en su terruño, donde nacieron sus abolengos y anhelan crezca su descendencia, la razón de ser de sus vidas. Al poco tiempo de su regreso organizan la parcela y empiezan a criar sus primeros animales, trabajan al principio como jornaleros en parcelas vecinas para suplir de alguna manera sus necesidades alimentarias, de vestuario y aseo personal; cuando llega la primera cosecha de pan coger se emancipan y se admiten como pequeños finqueros y ganaderos. Luis Ramos, con una cara iluminada por la alegría hace el siguiente testimonio (MOVICE. 2011):

“...la tierra es la vida de uno, es la madre de uno, por eso debemos aprovechar, explotar la tierra en el momento que Dios nos da para vivir porque de ella vivimos y si no la lucramos, pues nos vamos a morir de hambre”. (Sic). (CD. 1: video 4).

Ya asentados en su terruño, empiezan las evocaciones, en las cuales no dejan de faltar la de sus hijos e hijas y se hacen una proyección de éstos para la vida. El referente de estos anhelos es la escuela, vista como institución del orden público que les puede garantizar la materialización de lo que ellos pretenden para sus sucesores, instrucción y aprendizajes, (Gökalp, 1984: 88). A falta de escuela, los líderes comunitarios del retorno la gestionan y/o en su defecto mediante el trabajo colectivo erigen una, para luego sí exigir a las autoridades educativas del orden municipal, departamental y nacional el nombramiento de los maestros que la escuela requiere.

### **1.5 LA ESCUELA: LUGAR DE REENCUENTRO DE LAS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO QUE HAN RETORNADO A SUS LUGARES DE ORIGEN**

Sin lugar a dudas una de las instituciones en donde las víctimas puede actuar bajo las normas sociales aparte de la iglesia o el puesto de policía es la escuela, que como institución legítima del Estado, proporciona destrezas intelectuales necesarias a los miembros de la sociedad, para que éstos sean capaces de afrontar la vida, pero también despierta en ellos anhelos de superación en los cuales está presupuestado el bien vivir de sus familiares, amigos y vecinos. De ahí que las personas desplazadas, hoy en condición de retorno aprehenden a la escuela como un espacio natural de socialización, convivencia y sobre todo de oxigenación de su identidad, acervo cultural, mundo de representaciones y arraigo a su terruño del cual fueron despojados.

Por otra parte, se podría añadir que la escuela es rememorada por los adultos como el lugar de los fracasos y las primeras desilusiones, aunque sigue siendo el “recinto de la seriedad” a su juicio tal como lo plantea Gökalp (1984: 88). Este mismo autor afirma “que en la opinión de los padres, la institución escolar aún mantiene su carácter de lugar de aprendizaje y de instrucción, reservándose para la familia lo que según sus propios valores, se aparta del campo de la educación.” Se concibe entonces a la escuela de hoy como aquel espacio social que reproduce los mismos modelos escolares con que estos adultos abordaron su infancia.

Se circunscribe entonces a la escuela el rol social de ofrecer saberes sistemáticos a las nuevas generaciones con el fin de prepararlos para la vida productiva de la sociedad donde se hallan insertos. Son entonces los adultos los que determinan los saberes que los niños han de aprender y ya en su rol de padres se los entregan a las personas que se han preparado para esto: los ¡maestros! Pero es prudente aclarar que la escuela es también un espacio interrelacional donde confluyen múltiples manifestaciones lúdicas, culturales y cosmogónicas.

Por lo tanto la escuela para EERV:

“Es donde todos nosotros nos educamos y en donde nuestros hijos también van y donde aprendemos a respetar y no discriminan a las personas dependiendo su color y su forma de ser” (Sic).

P2. Producto actores.1. Línea (1:566-1:743)

Al entrar en contacto con el sufrimiento de las personas que han sido desplazadas, lo primero que emerge de esta situación es el encuentro con sus víctimas más invisibles: los niños y niñas que en su mayoría han abandonado la escuela y en el peor de los casos no han

logrado entrar al sistema escolar como derecho fundamental humano. El conflicto y el desplazamiento les han negado su derecho a la educación; Rojas (2007) plantea esta situación como funcionario del CODHES en los siguientes términos:

“Los actores armados favorecen que se obstaculice este derecho a niños, niñas y adolescentes obligados al exilio, bien sea por los cambios drásticos que provocan con la salida intempestiva, o por las amenazas a maestros y el uso indebido de escuelas como bases de operaciones militares o por lanzar a un mercado laboral incierto a niños obligados a buscar recursos para sobrevivir en condiciones adversas o por la prioridad gubernamental de dedicar más recursos a la guerra que a la educación”. (p. 18).

Por su parte, las víctimas en su penuria ya asimilada no pierden la esperanza porque sus hijos e hijas se escolaricen, en su mente evocan a la escuela pública como el lugar donde se aprende, se juega y se crece, constructo conceptual que ha sido forjado para el goce de todos y que ha de abrir sus puertas sin ninguna clase de condicionamientos a quienes toquen a ellas. El participante JMC lo percibe de la siguiente manera:

“Porque en la escuela aprendemos muchas cosas y en las escuelas aprendemos a salir adelante” (Sic).

P2. Producto Actores 1. Línea: (2:1149-2:1240).

Sin embargo, para los niños desplazados, su regreso a la escuela depende de la decisión y/o situación socioeconómica de sus padres, muchas veces en estas familias son los niños los que contribuyen con el sostenimiento del hogar, situación que se acentúa cuando la cabeza de familia es su madre, (Ibáñez, 2009: 2). Realidad que en muchas ocasiones encierra una variedad de circunstancias impredecibles, pero que afectan al niño o niña en edad escolar,

ejemplo de ello, es ser viuda, afrodescendiente, indígena, desescolarizada, con disfunción cognitiva o presenta al tiempo varias de estas dificultades, etc. Dándose también en estas familias del retorno, la existencia de la figura masculina, pero con el inconveniente que el padre, esposo, hijos, o hermanos padecen imposibilidades sufridas por la violencia del conflicto, correspondiéndole a la mujer-madre de todas maneras asumir la dirección del núcleo familiar y velar por la educación de su descendencia.

Superado el anterior dilema intrafamiliar en el cual no se sabía si los niños, iban a ayudar al sostenimiento del hogar o si iban a ir a la escuela, emerge el sentimiento de tener un mejor mañana y con ello la necesidad de delinear un proyecto de vida colectivo, desde las individualidades de la familia. Esta visión se expande rápidamente por todos los miembros de una comunidad del retorno, donde sus líderes toman consciencia de esta necesidad, pues en ella está cimentado su destino, y la escuela se hace entonces un derecho que garantiza su sostenibilidad, iniciando entonces la gestión correspondiente ante las entidades del Estado para que se les cumpla. El siguiente testimonio de la estudiante MPA, da cuenta de la importancia de la escuela para estas personas:

“Nos ayuda a aprender muchas cosas, nos ayuda a ser alguien en la vida”.

#### P2. Producto\_Actores\_1. Línea (2:958-2:1027)

Así, cuando las autoridades educativas logran viabilizar la necesidad educativa de la prole de las personas en situación de retorno, lo hacen bajo el cumplimiento de un largo proceso burocrático, es decir, la escuela naciente debe crear la necesidad desde sus propias gestiones, abriendo aulas multigrado con maestro único que muchas veces es voluntario, en la esperanza que este último ha de ser nombrado bajo la modalidad de provisionalidad.

Llegadas las primeras promociones escolares (pasar de un grado a otro), se da por parte de las autoridades educativas del orden regional los primeros nombramientos de maestros por provisionalidad o por concurso<sup>60</sup> y los adscriben a una institución educativa<sup>61</sup> del orden departamental, municipal o distrital de acuerdo a una jurisdicción administrativa prevista en la Ley 715 de 2001.

Por lo tanto, la escuela que nace en el retorno queda subordinada a los designios de una escuela de acogida como ya se dijo, denominada Institución Educativa, la cual está en situación de dominación, puesto que desde ella se orientan todas las acciones administrativas, financieras, académicas y comunitarias. Esta escuela de acogida sigue un diseño hegemónico y homogeneizante en tanto sigue las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, en congruencia con las políticas neoliberales de la banca internacional, donde el mundo se orienta sobre la base del mercado y reorganizado en los intereses del capital financiero, (Mejía, 2012:video). Lo anterior conlleva a los beneficiarios de la escuela del retorno, a someterse a unas normas, a un acervo sociocultural extraño, a un sistema de valores prescritos y a un currículo explícito también sometido a unos estándares nacionales e internacionales dentro de unos esquemas de rendición de cuentas, que de acuerdo con la crítica que Giroux<sup>62</sup> (2004: 2) hace al sistema educativo norteamericano, del cual Colombia lo ha tomado como referente: “no es más que un deber de

---

<sup>60</sup> En Colombia para ser maestro oficial de la educación precedente es necesario someterse a un concurso Estatal para lograr ser vinculado. El Decreto Ley 1278 de 2002 así lo exige.

<sup>61</sup> De acuerdo con lo establecido en el artículo 9° de la Ley 715 de 2001 Artículo 9°, una institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

<sup>62</sup> Ampliar conceptualización en la nota de la traductora del texto de la referencia: Jana Pickard-Richardson, Centro Cultural Poveda. República Dominicana. Anuario Pedagógico N° 8.



toda institución pública - la escuela no está exenta,<sup>63</sup> - de rendir a su sociedad sobre su desempeño y efectividad cuando viene manejando dineros públicos”. Desde esta perspectiva a la escuela del retorno se le niega la oportunidad para que a sus miembros se les deje expresar su dolor de víctimas y hagan visible su situación real de vulnerabilidad, a esta escuela se le aprecia entonces con displicencia e insensibilidad.

Por lo tanto, a la escuela del retorno se le viene negando el enfoque diferencial citado en el Decreto 250 de 2005, pues no se tiene en consideración las características de la población sujeto o grupos involucrados en la atención en términos de género, edad y etnia, así como sus patrones socioculturales, (Churruca, 2010: 68). Se comprende entonces que la escuela del retorno o de llegada está más marcada por la gran diversidad entre sus miembros y es donde es necesario agilizar diálogos interculturales para que los retornados se encuentren como personas que son incluidas por los demás de manera honesta.

**Fuente: Propia.**



**Imagen 2: Alumnos retornados de un desplazamiento forzado. Vereda La Pola-Magdalena.**

<sup>63</sup> El texto entre guiones corresponde a la autoría del maestro-investigador.

Se puede entender entonces que, a partir del desarrollo de las actividades escolares que se dan al interior de la escuela del retorno, en las cuales se involucran los diferentes miembros se estén generando al mismo tiempo dinámicas de relaciones interculturales, en las cuales también se potencian las relaciones personales. Lo anterior lleva a estas comunidades a consolidar su formación como seres más humanos, de acuerdo con lo que señala De Souza (2004:5) cuando afirma que la cultura ha de ser capaz de garantizar las condiciones necesarias de esa humanización.

En este orden de ideas, la escuela dominante ha de estar dispuesta a hacer renunciamentos a lo establecido en sus simbologías que generan resistencias al interior de su comunidad educativa y que son más visibles cuando se propagan a comunidades que retornan o están en condición de dominadas. Un ejemplo para comprender lo anterior es el hecho de observar sin profundidad el nombre de la escuela de acogida que en muchas ocasiones está perfilado por un santo de la iglesia católica: Institución Educativa Departamental “Santa Rosa de Lima,” designación de apariencia inocua, pero que para algún sector comunitario, así sea minúsculo produce malestar, pues este nombre institucional va dando el perfil curricular de la escuela y por lo tanto va produciendo asimilacionismo, segregacionismo, sectarismo y luchas internas o en el peor de los casos generar conformismos solapados<sup>64</sup>. Ahora, al interactuar con la comunidad del retorno y su escuela de llegada, se encuentra, con que sus miembros son adeptos a una variedad de credos y cultos. Para ello se presentan algunos testimonios realizados a mano alzada:

---

<sup>64</sup> Se entiende por conformismos solapados, aquellas acciones donde los oprimidos aparentan sometimiento, pero lo que realmente sucede a su interior es una resistencia que no logra llegar al diálogo y por ende a una eventual emancipación y/o liberación.

DG: “Yo convivo con la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia porque me gusta asistir y me llama la atención”. (Sic).

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (53:53).

EERV: “Convivimos con muchos creos, yo personalmente soy asistente de la Iglesia Trinitaria”. (Sic).

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (11:11).

EG: “Yo soy Católico”. (Sic).

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (47:47).

Es necesario considerar a la escuela del retorno como el escenario donde las comunidades educativas tienen la posibilidad de reencontrarse para construir identidad, sociedad y país. Estas escuelas se vienen fundando desde la diversidad cultural de sus miembros, y con su originalidad personal, cada cual tributa a la construcción de un proyecto común, desde esta perspectiva la contribución de cada persona es fundamental, (Bartolomé, s/f: 4). Pero no basta con que haya diversidad cultural en la escuela si las personas no aprenden a cohesionarse, éstas pueden trabajar por un proyecto en común desde su yo sin hacer reconocimiento del yo del otro; puesto que la apuesta intercultural no es posible en contextos donde existan asimetrías sociales, económicas, políticas y culturales, cumplir con un diálogo e intercambio de bienes y valores culturales recíprocos requiere la equidad con justicia social.

A este respecto conviene decir que el Ministerio de Educación Nacional (s/f) citando el informe del PNUD 2003 sobre desarrollo humano, en el cual se muestra a la escuela del destierro como un espacio donde también se podía construir paz y entre sus conclusiones aconsejaba lo siguiente:

“Para lograrlo, es necesario que el maestro y la maestra vea a los niños, niñas y adolescentes como personas que tienen una historia que se inicia en su nacimiento y que al ingresar a la escuela llevan un cúmulo de experiencias, sueños, esperanzas, creencias, tradiciones, recursos y capacidades, que en el caso de quienes han vivido el desplazamiento forzado se incrementan con posibles heridas que aún no han sido resueltas. Todas estas características, que hacen parte de la historia de cada uno (a) confluyen en la escuela (y en otros espacios de relación social) y se convierten en elementos importantes para fortalecer los procesos de formación de los y las estudiantes”. (pp. 37-38)

Es necesario recalcar entonces, desde la anterior cita y haciendo una extrapolación con la escuela del retorno, que ésta ha de considerarse también como espacio mundano o nicho donde se desarrolla cosmogonía en un morar surgido del diálogo de sus protagonistas con los objetos de la escuela y el currículo escolar; visto este último como puente que une a la escuela con la cultura socialmente establecida por la comunidad desde sus imaginarios.

En esta línea de argumentación, se podría decir que la escuela como espacio tangible y circundante ha de ser aprehendida por las sociedades del destierro, hoy en retorno, como una oportunidad y tal vez como una fortaleza para arraigar paz entre aquellos que no la han tenido en sus vidas. No cabe duda que la formación y educación que ha de darse en las escuelas, que de alguna manera han sido hostigadas por el conflicto armado, han de centrar sus esfuerzos en la construcción de mundo en sus alumnos, desde lo que se tiene en el presente, sin olvidar su memoria histórica en la perspectiva que éstos aprendan a edificar futuro personal y social y no fundamentarse en la reproducción de los antivalores que las guerras fecundan en los que en ellas han intervenido o han sido sus víctimas.

Aparte de las anteriores circunstancias, no se puede obviar que los niños y niñas del retorno, en su reencuentro con la escuela, se enfrentan con obstáculos que han de ir superando con el paso del tiempo. Así, cuando el niño ya ha sido acogido por el sistema escolar, éste se confronta ahora con otras maneras de ver el mundo, podría sufrir otras maneras de violencia, como discriminación por su procedencia, condición socioeconómica, etnia, creencias, cultura, ideología y oficios tradicionales de sus padres. Pero además estando allí aprehende para sí, que su escuela no es solamente el lugar donde puede jugar con sus compañeros, sino también el espacio donde ha de someterse a un discurso de dominio de su pensamiento y construcción de unas realidades específicas, (Lundgren, 1997: 22) que podrían atribuirse como hegemónicas, en lo que se llama currículo escolar, formulado por el Estado<sup>65</sup> y con el cual se pretende formar de manera consciente y/o inconsciente a las personas para el trabajo como buenos ciudadanos que obedecen las normas sociales y viven felices desde sus posibilidades.

## **RECAPITULACIÓN**

La violencia estructural del país, que tiene como otra característica la de ser fratricida, no ha sido más que una constante de luchas por reivindicaciones sociales a través de las armas, sus protagonistas al margen de la Ley, han estado inconformes frente a un sistema hegemónico, que no ha logrado superar las injusticias sociales e inequidades que sufren muchas de sus poblaciones en el territorio. Estas luchas siempre han desencadenado abandono de sus tierras por parte de los más débiles, hacia mediados del siglo XX se le

---

<sup>65</sup> El autor entiende por este currículo: todo lo que el Estado ofrece de manera impositiva a las poblaciones educativa con un propósito social, económico y político. Va desde los planes de estudio, infraestructura, recursos materiales y humanos e ideología imperante.

llamó a esto, éxodo rural, originados por los odios bipartidistas. Sin embargo, con la aparición de las guerrillas en un primer momento, el narcotráfico en un segundo momento y el paramilitarismo en un último momento, la sociedad colombiana se vio sumida en su más grave crisis humanitaria. El abandono de la tierra tomó otro sentido por parte de los actores del conflicto que se repartieron el país de acuerdo con su posicionamiento geográfico y estrategias delincuenciales. Surge entonces el fenómeno del desplazamiento forzado como categoría epistémica-histórica para la presente investigación, en el cual sus víctimas quedan en indefensión migrando hacia las ciudades donde se constituyeron en un grave y complejo problema social.

Por su parte, una de las regiones más afectadas por la violencia estructural del país ha sido el Caribe colombiano, puesto que el paramilitarismo nació en esta región hacia finales de los años 80s, como grupos de autodefensa campesina que se enfrentaban a la extorsión, el secuestro y el abigeato efectuado por las guerrillas, a las cuales le redujeron su espacio de acción. Sin embargo, estos grupos fueron mutando debido a la infiltración de las mafias del tráfico de drogas, sus procedimientos se hicieron violentos y sus actuaciones estaban cargadas de una sevicia extrema. Estos grupos invadieron y contaminaron todos los poderes del Estado, dejando para los lugares donde hacían presencia, el despojo de la tierra de los pequeños campesinos en el destierro. Su desmovilización se dio en el año 2006 mediante la Ley de Justicia y Paz, mientras para las víctimas el gobierno nacional promulgó la Ley de Restitución de tierras, en el año 2011.

Por su parte, el retorno se inició al poco tiempo de la desmovilización de los paramilitares, tuvo momentos de incertidumbre debido a pequeñas refriegas con algunos de estos milicianos que no se acogieron a la desmovilización por tener un bajo perfil y/o por

no ostentar jerarquías de mando en las filas a las cuales pertenecían. Solo tenían como intención quedarse con algo del botín de sus antiguos comandantes. Finalmente se resignaron y abandonaron las zonas para vincularse a otras organizaciones delincuenciales. Pero el retorno va más allá de la restitución de las tierras, ha de entenderse como un paso importante para alcanzar las mismas y/o mejores condiciones a las que se poseían antes de su desplazamiento forzado, por lo tanto el retorno ha de garantizar la sostenibilidad y la posibilidad de una vida digna para las víctimas a partir de fortalecerles su seguridad material desde programas y políticas de establecimiento socioeconómico, tales como educación, salud, generación de ingresos, entre otros, para legitimar la posibilidad de una vida decorosa. Es así como, estas personas que una vez fueron desplazadas por los actores del conflicto, y que hoy están en condición de retorno, han logrado comprender de manera consciente que su escuela, ha de concebirse como un espacio natural de socialización, convivencia y sobre todo de oxigenación para su identidad, acervo cultural, mundo de representaciones y arraigo a su terruño del cual fueron una vez despojados. La escuela entonces ha adquirido un nuevo significado que le da luz a su propia existencia y a la cual le confían sus voces de transmisión de saberes, valores y maneras de buen vivir. A partir de este momento, se invita al lector a sumergirse en el siguiente capítulo elaborado desde el trabajo de campo, en el cual se soporta la perspectiva metodológica del estudio.

## **CAPÍTULO 2**

### **PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

#### **INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo se expone la manera cómo se llevó a cabo el proceso metodológico durante la investigación, desarrollado en los siguientes siete aspectos: en primer lugar, se esboza de manera argumentativa la adopción de la metodología interpretativa-comprensiva a través de la etnografía complementada con el aprovechamiento que ofrecen las herramientas de otros métodos comprensivos, como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, en la finalidad de responder lo más acertado posible a los objetivos planteados en el estudio. En segundo, lugar se sustenta la escogencia de los participantes e informantes claves donde se realizó el trabajo de campo, teniendo en cuenta un contexto donde se podía realizar una lectura fiel de su realidad basada en el retorno a su lugar de origen. En el tercer aspecto, se presenta un diseño gráfico (pista de revisión) como un aporte original a la ciencia y en particular a la forma de investigar en escenarios caracterizados por la vulnerabilidad como es el caso colombiano, a la hora de aproximarse a la población que retorna a su lugar de origen después de haber sido víctima del desplazamiento forzado.

En el cuarto aspecto, se realiza una descripción densa de la inmersión y la estancia del maestro-investigador en el escenario de estudio de este trabajo académico, desde su llegada a una población confinada por las Autodefensas Campesinas del Bloque Norte, el posterior retiro de éstas y las diferentes actividades con que la escuela mayoritaria se fue



aproximando a una escuela del retorno que le fue anexada. Acciones en las cuales el maestro-investigador fue un agente proactivo en su intención a *posteriori* de ir familiarizando su imagen para evitar posibles sesgos al momento de la intervención de éste en su trabajo de campo. En el quinto aspecto, se aborda las estrategias e instrumentos de recogida de la información usados en el trabajo de campo, allí se plantea todo el proceso que fue llevado de manera meticulosa, flexible, no lineal y con técnicas solapadas<sup>66</sup> para no haber generado prevención en el contexto natural de la comunidad interpelada.

Por su parte, en el sexto aspecto, se plantea el análisis de la información a partir de la riqueza de los diferentes contenidos asumidos, utilizando para ello el software Atlas Ti en su versión 7.53, herramienta a la cual se asignaron documentos de texto, audio, video y fotográfico para su interpretación-comprensión. Finalmente, en el séptimo aspecto, se desarrolla el trabajo de campo, entendido como una conversación en el marco del diálogo de saberes, acreditado por la perspectiva de significados que atribuyen los actores al fenómeno estudiado, sus voces fueron escuchadas, trazando así la hoja de ruta que conllevó a alcanzar los objetivos del estudio.

## **2.1. LA INVESTIGACIÓN Y SU METODOLOGÍA**

La investigación se orientó bajo los supuestos paradigmáticos interpretativo-comprensivos y crítico-sociales, puesto que se desarrolló en un escenario que se abordó tal como se encontró, en él no hubo modificaciones o maquillajes ante la presencia del investigador. De

---

<sup>66</sup> Entendidas para la presente investigación como estrategias para recoger información surgida en desarrollo de actividades socio-comunitarias y/o difundidas por diferentes medios de comunicación, a través de registros tecnológicos de texto, audio, fotografía y filmico. Documentos que fueron editados y analizados en sus estructuras cuyos significados tenían afinidad con el objeto de estudio de la investigación.

otra parte, la investigación siempre estuvo dirigida a comprender-interpretar desde las preguntas que se hacen Ripley y Erickson citados por LeCompte (1995: 5) para este tipo de trabajos cualitativos: ¿Qué sucede en el escenario? y ¿Qué significa para los participantes? Bajo estas nociones implícitas de comprensión, significado y acción, se acudió a Latorre & Del Rincón (1996) quienes lo sustentan de la siguiente manera:

“La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo”

Desde otro ángulo, la investigación también estuvo orientada en la comprensión del contexto de estudio, teniendo como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde adentro, tal como lo asume Bisquerra, (citado por Sánchez Fontalvo, s/f: 1), además con el acompañamiento de las personas implicadas y comprometidas con esas realidades y en donde los conocimientos obtenidos de la comunidad por parte del investigador han de ponerse al alcance de las comunidades rurales y urbanas, quienes apoyadas en tales conocimientos, contextualizados con sus realidades locales y regionales, pueden resolver las dificultades que en su momento les agobian, (Fals Borda, 2003: 87). Este autor también exhorta a los investigadores sociales a reflexionar sobre la necesidad de construir paradigmas endógenos enraizados en las propias circunstancias, que reflejen la compleja realidad que tienen y viven (2003: 89).

Igualmente, la investigación tuvo como referente la metodología de corte cualitativo, puesto que su interés se concentró en el estudio de los significados de las acciones humanas

y de la vida social, Erickson, (citado por Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 2). Además, ésta tuvo un carácter inductivo en el cual, desde un caso particular (Vereda la Pola epicentro donde se forjó el desplazamiento forzado más grande y sanguinario de la historia en la costa norte del Caribe colombiano), se generaron conclusiones de carácter general que posibilitaron la elaboración de teoría, (Bisquerra, 2000: 62). Otra perspectiva que se tuvo en cuenta fue el carácter inductivo que se dio a la investigación, teniendo como referente metodológico a Aktouf (1987), cuya postura se sintetiza en los siguientes términos:

“La méthode inductive [...] consiste à tenter des généralisations à partir de cas particuliers. On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée”. (p. 29).

Pero también se hace la siguiente observación: la investigación se enmarcó desde la noción de transferibilidad (criterio de rigor científico naturalista), entendida ésta como una oportunidad para extender los resultados a otras poblaciones con características similares, (Salgado, 2007: 5). Para lograr lo anterior, la autora mencionada, recomienda la necesidad de describir densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno es estudiado.

Igualmente diremos que el carácter inductivo de la investigación está fundamentado en la información recolectada, pues en este procedimiento no hubo ninguna clase de medición numérica, lo anterior en la finalidad de descubrir o afinar la pregunta de investigación en el proceso de interpretación, tal como lo afirman Hernández-Fernández-Baptista (2010: 7). Proceso que no se quedó ahí, sino que fue más allá, al punto que se

logró comprender que estos procedimientos empleados en la cotidianidad de la vida, le dan sentido a las acciones de los hombres y a las interrelaciones que éstos llevan a cabo con los demás, Schutz (citado en Coulon, 2005: 14).

Entonces se puede afirmar que la investigación se circunscribió como un estudio comprensivo, en el cual se recibió una narración inteligible y aceptable de lo que sucedió en el escenario investigativo, tal como lo plantea Ricœur, (citado por Restrepo, 2008: 14:20/28:18); profundizando un poco más en el concepto de comprensión y para ello se evoca a Wittgenstein (citado por el mismo Coulon, 2005: 14), éste lo define de la siguiente manera: “la comprensión se encuentra ya consumada en las actividades más corrientes de la vida cotidiana”. Es decir, no se pretende que la comprensión se dé *a priori* desde la enunciación del problema a teorizar, sino desde su solución y trato *a posteriori* del proceso en cual se produce conocimiento científico, (González Monroy, 2013: 144).

Socavando un poco más al respecto, y ya en el trabajo de campo, se podría decir que fue necesario promover en los actores inmersos en el escenario de investigación, su capacidad para identificarse con el fenómeno que los afecta, pues esta situación los condujo a ordenar los hechos tal como su esquema de pensamiento les indicaba, y por tanto a tomar en cuenta su visión personal del fenómeno. Se dio entonces el proceso de comprensión, entendido como el camino que recorre el fenómeno desde el contexto exterior de las víctimas en situación de retorno hacia su internalización para darle sentido interno, lo que implica descubrir el sentido del fenómeno, es decir, se esclarecieron las motivaciones de los sujetos investigados y la actitud del investigador en la intención guía de buscar significados dentro de un marco de mundos posibles, al estar en disposición para encontrar un significado social, Bruner, (citado en Montealegre & Domínguez, 1999: 99).

De este modo, no hubo duda alguna sobre mantener la dimensión holística de los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas del retorno, y que se pretendía develar. Tampoco se obvió la posibilidad de comprender estos procesos, desde dentro, es decir, desde el punto de vista de los implicados, intentando expresarlos, en la medida de lo posible con sus propias categorías, cosmovisiones y representaciones de su mundo material e inmaterial, constituyen inicialmente estos dos aspectos como detonantes importantes para llevar a cabo una investigación de carácter etnográfico.

Por ello para el desarrollo de los objetivos planteados en la investigación que buscan desentrañar las redes de significado dialéctico y praxeológico de la pregunta problema, se consideró adoptar como metodología de investigación, la etnografía, que en un concepto clásico hecho a principios del siglo XX por Aranzadi & Hoyos (1917) la definían en los siguientes términos:

“La etnografía no estudia las razas<sup>67</sup> sino los pueblos, y estos son agrupaciones humanas, tales como se presentan en el momento de la observación, formando unidades por comunidad de lengua, artes, creencias, estilos, usos y costumbres, características todas que no se transmiten por herencia fisiológica, sino por educación y ambientes tradicionales”. (p. 1230).

El anterior concepto fue tomado como referente diacrónico para delimitarlo desde la connotación etimológica que hace Martínez (2011) de él:

“El término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por lo tanto, el ethnos, que sería la unidad de

---

<sup>67</sup> El término raza en la cita de Aranzadi & Hoyos es necesario aprehenderlo desde una postura biológica puesto que para la época en que fue empleado por los mencionados autores, éstos no tenían como intención darle un sentido discriminatorio.

análisis del investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos”. (p. 29).

Concepto que fue el más apropiado por las características de la comunidad educativa en donde se realizó el trabajo empírico, como lo fue la comunidad de la vereda La Pola del municipio de Chibolo-Magdalena (Región Caribe de colombiana) que se encuentra en proceso de retorno después de haber sufrido del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia, pero también fue necesario haber tenido en cuenta una sugerencia que hace el mismo Martínez (2011), al conminar al investigador para que reflexione sobre lo teleológico de estos abordajes metodológicos, y lo hace en los siguientes términos:

“El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira lejana es contribuir en la comprensión<sup>68</sup> de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares”. (p. 233).

De otra parte, la investigación estuvo referida a lograr comprender el equilibrio que se da al interior de las comunidades educativas, en relación con los aprendizajes declarados, en el currículo oficial y no declarados en lo que Jackson (s/f: 41) denomina “currículum oculto” que ojalá pueda ser comprendido como parte de la cotidianidad del quehacer pedagógico del maestro, para mejorar su desenvolvimiento con alta dosis de pertinencia y contextualización en la realidad sociocultural de la escuela y su entorno. Por eso se asumió para el desarrollo de esta investigación, una etnografía que reflexionaba en la acción y sobre la acción, en la cual se develaba que detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario,

---

<sup>68</sup> Subrayado hecho a propósito por el maestro-investigador.

(Jackson, 2010: 11), en lo que este mismo autor denomina *insight*, entendido como una percepción repentina y/o un haberse dado cuenta súbitamente de algo. Pero al mismo tiempo, se asumió la etnografía doblemente reflexiva desde la postura de Dietz (2011) para quien en sus palabras:

“...ésta no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación “de los “oprimidos“. Superando la disyuntiva entre academicismo -sea este de origen positivista o postmoderno- y transformacionismo -conservador, integrador o “empoderador”, se propone concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* - interna y externa - de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada”.

(p.17).

De igual manera y de acuerdo con lo establecido por Martínez (2011: 233), ***la etnografía como metodología de la comprensión, se escogió en definitiva como metodología troncal para llevar a cabo la investigación, puesto que estuvo acorde con lo que plantea el objetivo principal***, pues aparte de haber creado una imagen realista y fiel de las comunidades que han retornado del desplazamiento, tuvo como intención y mira lejana contribuir de forma comprensiva la experiencia vivida a otras poblaciones que tienen las mismas características en cualquier parte del mundo donde el azote del desplazamiento

forzado hace presencia, haciendo alusión al criterio de rigor científico de tipo naturalista, a propósito de la transferibilidad<sup>69</sup>.

Sin embargo, dada la naturaleza de la realidad, de lo que se trataba perseguir y exacerbar, la etnografía debía potenciarse con el aporte emergente de otros métodos comprensivos como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, puesto que se pensó que no bastaba con describir, ni tampoco comprender e interpretar la vida y las actuaciones de los actores del escenario de investigación (etnografía) desde la perspectiva del sujeto investigador o *etic*; era necesario también, conocer cómo los actores o *emic*, desde su conciencia, asumían el fenómeno del cual hacen parte (fenomenología), era conocer “desde dentro” el mundo de vida cotidiano de los sujetos de investigación, había la urgencia de hacer una lectura de la realidad que traspasaba lo íntimo (González Monroy, 2013: 145), para no solo observarla desde lo micro, lo importante no era conocer lo que ellos hacían, sino la intencionalidad cuando lo hacían, (Jiménez, 2005:100). En síntesis, tomar una fotografía de la realidad tal cual como se presenta, desde lo estético, ético, los sueños e incertidumbres de quienes viven el fenómeno que ocupa estas páginas.

También fue fundamental conocer a ciencia cierta cómo los actores se manifestaban en situaciones colectivas en relación con lo simbólico del fenómeno (Interaccionismo

---

<sup>69</sup> Bartolomé-Sandín-Sánchez Fontalvo (2011) afirman que cuando se investiga en contextos concretos y se intenta captar la peculiaridad de dichos contextos, no resulta aceptable ningún intento de hacer su generalización, por lo tanto si se desea construir conocimiento científico a partir de la investigación cualitativa, es necesario por lo menos asegurar que las conclusiones que se vienen obteniendo puedan ser de alguna manera aplicables a otras situaciones bajo condiciones claramente específicas. Las estrategias para conseguir una cierta aplicabilidad se orientarán por tanto, a favorecer la especificación de estas condiciones. Documento: Investigación cualitativa en Educación, Convenio específico de cooperación Universitat de Barcelona – Universidad del Magdalena, a través de los Grupos de Investigación: GREDE (UB) y CEMPLU (Unimagdalena),



simbólico), puesto que los significados y los símbolos que se despliegan en las acciones de los sujetos, tienen lugar en un contexto social determinado, caracterizados por ser cambiantes y dinámicos (Jiménez, 2005: 100) ; pero también fue fundamental comprender cómo los actores del escenario, asumían su circunstancia social en su vida práctica (etnometodología). Lo anterior se asumió como complementariedad metodológica que fue emergiendo en desarrollo de la etnografía durante el trabajo de campo realizado en la vereda La Pola y su comunidad educativa.

A continuación se hace una explicación sucinta de los tres métodos comprensivos-interpretativos complementarios, que se utilizaron a manera de herramientas metodológicas en el trabajo etnográfico, llevado a cabo en el escenario investigativo. En primer lugar, se podría decir que la fenomenología como método complementario de la investigación, se asumió desde la posición de Colas (1999: 230), quien afirma desde la perspectiva escolar, que ésta hace énfasis en los individuos y sus subjetividades, agregando además: “que su meta es estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de la fenomenología estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos.” Y para ello se toma como referente la fenomenología desde la posición de Edmund Husserl (2011); quien afirma:

“...las vivencias que ahora experimentamos se convierten en objeto para nosotros en la reflexión inmediata y en ellas se presenta siempre lo mismo objetual: el mismo tono, que hace un instante era aún un ahora real, siempre el mismo, solo que ahora retrocediendo hacia el pasado y constituyendo en él el punto objetivo del tiempo”. (p. 126).

Por lo tanto, son los actores del escenario investigativo quienes desde sus narraciones construyen identidad sociocultural y política, pero a la vez estas narraciones son una mediación privilegiada para la comprensión de sí mismos (Restrepo 2008: 17:33/28:18). Con la fenomenología, los actores del retorno toman consciencia del fenómeno que viven y aprenden que tienen unas potencialidades para elaborar sus representaciones de reproducción y producción social que llevadas a la escuela constituyen el currículo escolar, y con el cual lograrían dar respuesta a sus demandas socioculturales, que de alguna manera disminuiría su situación de vulnerabilidad como comunidades del retorno después de un desplazamiento forzado por motivos de conflicto armado. Personas que son capaces desde su consciencia, entender el currículo como una noción sociocultural en el cual su mundanidad tiene cabida, luchando de manera franca contra una sociedad homogeneizante y monocultural cuya tarea consiste en someterlos, colonizarlos, asimilarlos y prepararlos para el trabajo industrial.

Por otra parte, comprender el fenómeno del retorno del desplazamiento forzado como un constructo que encierra una simbología, que es compartida por las víctimas, requiere del interaccionismo simbólico como método de apoyo, a este respecto se acude a su fundador Blumer (1998: 50), quien plantea su metodología desde estos cuatro pilares:

- 1) People, individually and collectively, are prepared to act on the basis of the meanings of the objects that comprise their world.
- 2) The association of people is necessarily in the form of a process in which they are making indications to one another and interpreting each other's indications.
- 3) Social acts, whether individual or collective, are constructed through a process in which the actors note, interpret, and assess the situations confronting them.

- 4) The complex interlinkages of acts that comprise organization, institutions, division of labor, and networks of interdependency are moving and not static affairs.

Lo que se pretendió entonces con el interaccionismo simbólico es conocer los individuos en las relaciones con los otros y aprender los significados y símbolos en la interacción en situaciones concretas, en aras a detectar las aspiraciones de los actores del escenario investigativo, que encierran en sí mismas una simbología que se comparte y se vivencia pero que a la hora de inquirir por ella no se sabía dar razón. Otro aspecto para comprender a las comunidades del retorno desde sus realidades, tiene que ver con la asignación de significado que estas poblaciones les han otorgado a conceptos abstractos (educación, pedagogía), propios de las sociedades mayoritarias. De igual manera, los sujetos del escenario investigativo poseen un mundo de representaciones socioculturales que la escuela ha hecho imperceptible, pero que en su seno están ahí actuando, en medio de una diversidad también invisible que lucha porque su voz crítica sea escuchada en el marco de la emancipación y empoderamiento colectivo. Martínez (s/f: 8) por su parte, plantea que el interaccionismo simbólico es un estudio de la acción que ha de hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, el investigador tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos cómo el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del actor, seguir su línea de conducta y como la organiza: en unas palabras, consiste en hacer un estudio de los significados que las personas atribuyen a la práctica de la vida cotidiana, donde el investigador tiene que asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista.

Por su parte, con la etnometodología, se pretendió establecer los criterios dialógicos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica. Colas (1999: 244), afirma que con esta etnometodología: “se supondrá el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y a la de los demás.” Otra perspectiva sobre esta metodología es la de Coulon (2005: 32), quien asevera que la “etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar.” Es decir, se pretendió dar cuenta en la investigación de cómo sus actores, desde su sentido común y prácticas cotidianas, reflexionaban sobre el fenómeno que los afectaba y lo expresaban a partir del lenguaje cotidiano que empleaban, centrado en lo que la gente hace (Murcia & Jaramillo, 2008: 79) y que ha sido interpretado por el investigador. Por otra parte, Martínez (s/f: 3) afirma que para poder comprender a fondo la naturaleza y proceso de un fenómeno, es decir, la parte activa que juegan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria, como producto elaborado por el grupo humano que vive unido, genera lo que se podría llamar un *etnos*; que en el caso de la presente investigación sería el ser oriundo de la vereda La Pola o simplemente ser una persona del retorno.

## **2.2. PARTICIPANTES E INFORMANTES CLAVES**

La selección de los participantes e informantes claves con quienes se realizó el trabajo de campo se sustentó en tres dimensiones, a saber: teórica, intencional y selectiva. En el aspecto teórico, la escogencia del escenario de investigación estaba relacionado de manera estrecha con lo planteado en los objetivos específicos del estudio en la finalidad de darle

alcance al objetivo principal cuyo fin teleológico se centró en develar de manera comprensiva, dialéctica y praxeológica, hasta dónde las representaciones socioculturales de una comunidad del retorno se ven reflejadas en las actuaciones de cada uno de los individuos en relación con los elementos del currículo escolar. De otra parte, la selección de los participantes e informantes fue intencional, debido a que el maestro-investigador se encuentra laborando como docente de aula en la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima en el corregimiento de La China del municipio de Chibolo-Magdalena (Región Caribe de Colombia) y en la cual ha sido gestor en las dinámicas de acogida a las personas que retornan y vienen conformando la comunidad educativa de la vereda La Pola. Y fue selectiva, porque se eligió al plantel “Los Tres Ángeles”, adscrito a la institución educativa antes mencionada, porque presentaba como característica especial, la de tener una población en situación de retorno después de un desplazamiento forzado. Su nombre de los “Tres ángeles” le viene en honor a tres niñas<sup>70</sup> víctimas del holocausto y se encuentra ubicada a 27 kilómetros de la sede principal por la vía del municipio de Chibolo y a 12 kilómetros por camino de herradura, ambas vías en época de invierno se hacen inviables, lo que aísla a esta comunidad en esa época, los campesinos transitan a lomo de mula o caballo puesto que los carros se quedan enterrados, (Benjumea, 2014: 15. col. 1). Su comunidad educativa está constituida por personas que regresaron a la vereda La Pola en el mes de Noviembre del año 2006, después de sufrir un desplazamiento forzado el 19 de Julio de

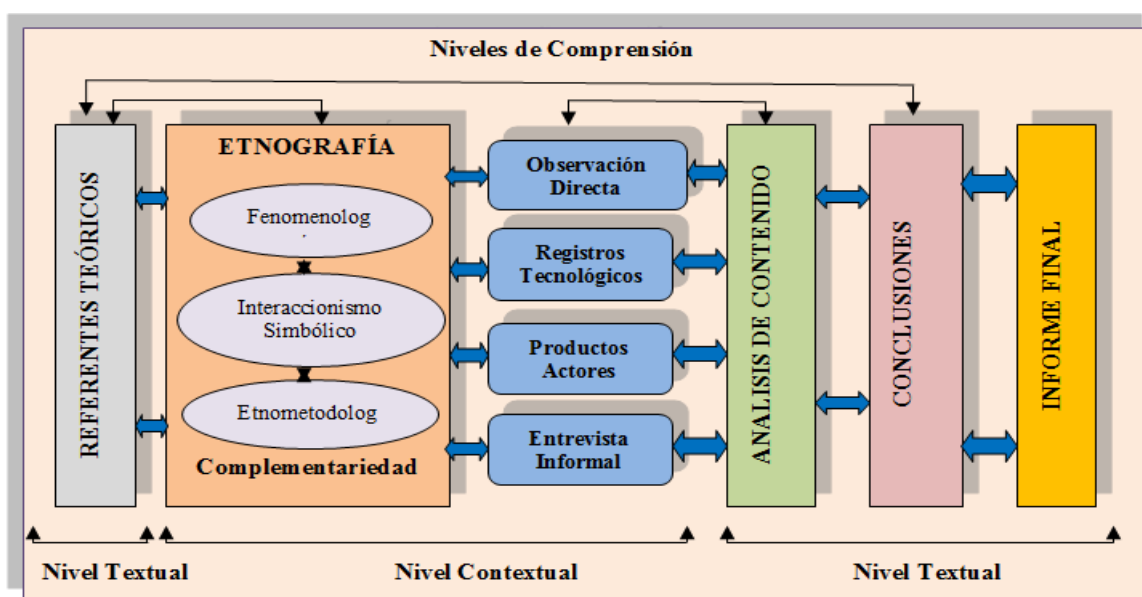
---

<sup>70</sup> Sus nombres en vida eran: Arelis Cantillo Castillo (3 años), Dary Luz Barranco Cantillo (3 años), Johana Barranco Castillo (2 años) y su mamá Ángela Cantillo Montero (40 años) quienes fueron sacrificadas defendiendo su derecho a la tierra, su muerte se produjo el día 13 de Mayo de 1987, por miembros de la Policía Nacional de Colombia. Fuente: Corporación Jurídica Yira Castro (2014; pp. 55-56)

1997<sup>71</sup> a manos de actores del conflicto armado de Colombia. Son personas con vocación campesina que comprenden el mundo desde las posibilidades que les brinda la tierra donde han nacido y que no pudieron realizarse como campesinos en el exilio y tomaron la decisión de regresar para reencontrarse con su imaginario colectivo, que está muy ligado a su actividad socioeconómica que se desarrolla en la región, la ganadería, dejando a las actividades agrícolas solo para la producción de pan coger (yuca, maíz, entre otros).

## 2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de dar una visión en conjunto de la investigación y de sus partes ampliamente desarrolladas durante el trabajo de campo, (Martínez, 2011. 39) se ha elaborado el siguiente mapa global de la investigación:



**Diagrama 1. Diseño global de la investigación.**

<sup>71</sup> Información obtenida mediante registro tecnológico de audio por el investigador el día 3 de Agosto de 2013 durante visita del señor presidente de la República de Colombia Doctor Juan Manuel Santos Calderón a la vereda La Pola-Magdalena.

## 2.4. ESTANCIA EN EL CAMPO

Desde el 2006, el maestro-investigador forma parte del equipo de docentes oficiales de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima-IEDSRL ubicada en el Corregimiento de la China, Municipio de Chibolo en el Departamento del Magdalena en la Región Caribe de Colombia.

Esta población se encontraba en situación de confinamiento, puesto que a 12 kilómetros hacia el noreste, se encontraba el cuartel general del comandante de las Autodefensas Unidas del Bloque Norte, alias “Jorge 40”, en la hacienda La Pola, (Benjumea: 2014.col.1). Al arribo del maestro-investigador, el señor rector de la época convocó a una reunión de padres de familia para que lo conocieran, pero su intención tenía que ver más con darle una especie de protección de su vida ante los paramilitares, lo otro era que éstos se familiarizan con la presencia del nuevo maestro en la población y con sus actuaciones académicas en la escuela. Para mediados del año 2006, los paramilitares se acogen a los beneficios de la Ley de Justicia y Paz. Quienes no lo hicieron crearon organizaciones delictivas denominadas bandas criminales o BACRIM<sup>72</sup> de cara a repartirse como herencia las tierras que habían ocupado sus antiguos jefes paramilitares. Fue la intervención de la fuerza pública que logró despejar la zona de estos actores armados,

---

<sup>72</sup> BACRIM: “Son organizaciones integradas por criminales dedicados al negocio del narcotráfico, que se han asociado y organizado en redes para garantizar el cultivo, la producción y distribución de las drogas en mercados internos y externos. Estas bandas surgieron en zonas donde desaparecieron los antiguos grupos paramilitares. De hecho, buena parte de sus integrantes son exmiembros de las AUC. De ahí que tengan amplia experiencia en la organización militar de sus estructuras y en la comisión de hechos criminales de alto impacto. las masacres que cometen son para demostrar poder y aterrorizar a la comunidad, con el fin de alcanzar sus objetivos bajo el amparo de la impunidad, que en muchos casos logran por el silencio que imponen.” Definición que dio el coronel de la Policía Nacional de Colombia Luis Eduardo Martínez Guzmán al periódico El Colombiano de la ciudad de Medellín el 12 de Julio de 2011. Ampliar en: <http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/Q/que son las bacrin/que son las bacrin.asp>

momento en el cual se dio el retorno de las primeras víctimas hacia finales de 2007. El programa Acción Social de la Presidencia de la República entregó la escuela “Los Tres Ángeles” en Febrero de 2009, pero solo en Enero de 2010 se dio inicio a clases por primera vez en una escuela del retorno.

Para esta época, el maestro-investigador ya había hecho algunas reflexiones sobre la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, modelos y metodologías comprensivas y transformadoras que le permitieran investigar, construir conceptos, proyectos educativos y descubrir estrategias pedagógicas para posibilitar, con mayor grado de sintonía y pertinencia, el desarrollo de procesos educativos interculturales teniendo como referente una población del retorno. Así que desde su posición como miembro del proyecto transversal del currículo estatal, llamado “Escuela para padres”, junto con una maestra, programan una reunión con los padres de familia el 17 de Mayo de 2011, se sorteó la dificultad de la vía (V. Anexo 34) dictándose una charla alrededor del Decreto 1286 de 2005,<sup>73</sup> se repartió un refrigerio y se tomó la asistencia. Esta coyuntura tenía como intención por parte del maestro-investigador ir familiarizando su presencia en el futuro escenario de investigación. La estrategia de negociación y aceptación de parte del escenario (comunidad) aumentó la confianza por parte de ésta al maestro - investigador, mostrándose menos prevenida y más real; plano deseable e incommensurable para emprender una lectura científica y altruista de carácter naturalista.

---

<sup>73</sup> Decreto en el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.



Fuente: Propia



**Imagen 3: Alumnos realizando una piquería durante actividades culturales de la escuela. Vereda La Pola.**

El maestro investigador, en compañía de un docente de su institución, lideró el desarrollo de un segundo encuentro con la comunidad de la vereda La Pola el 30 de Junio de 2011 con el apoyo de dos maestras que laboraban allí, llevaron a cabo una actividad cívico-lúdica el día del estudiante. La jornada estuvo marcada por una izada de bandera, condecoración de los estudiantes por rendimiento académico, concursos con premios y el concebido refrigerio. Ese mismo año, la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima programó para su sede “Los Tres Ángeles” un día de la semana cultural institucional que se realiza en honor de Santa Rosa de Lima, el 30 de Agosto, hubo concursos, un partido de fútbol entre los niños de las dos sedes, y una piquería<sup>74</sup>, del corregimiento de La China viajaron aproximadamente 30 niños. La actividad tenía como finalidad hacer un

---

<sup>74</sup> La Piquería es el duelo cantado entre dos o más personas, en el cual las armas de los contrincantes no son otra cosa que la inteligencia y su natural disposición para desafiar y responder en cuartetas o décimas. Ampliar en: [http://www.festivalvallenato.com/html/el\\_folclor/el\\_folclor\\_vallenato\\_las\\_piquerias.htm](http://www.festivalvallenato.com/html/el_folclor/el_folclor_vallenato_las_piquerias.htm).

acercamiento entre la comunidad educativa de la escuela mayoritaria y la comunidad “luchadora”<sup>75</sup> del retorno.

Para el año 2012, el maestro investigador aprovechó la visita del señor Presidente de la República de Colombia Dr. Juan Manuel Santos, a la vereda La Pola el 3 de Agosto, en la cual se le entregó de manera simbólica a los jueces de restitución de tierras los primeros títulos y/o expedientes para su estudio y final determinación; de este evento significativo se hicieron registros de audio, filmico y fotográfico. Se regresó al lugar tres semanas después para realizar de igual manera un día de la semana cultural institucional, en esta ocasión solo se desplazaron algunos niños de primaria a la sede “Los Tres Ángeles”. Pero el evento académico que marcó un hito en la historia en esta escuela del retorno y su comunidad fueron los primeros grados de preescolar y básica primaria, hasta allí se desplazó el Honorable Consejo Académico de la institución para la ceremonia de graduación. El maestro-investigador también aprovechó el evento para hacer registros tecnológicos y compartir con algunas familias en sus casas la alegría que produjo el logro académico de sus hijos e hijas. En el año 2013, el maestro-investigador volvió con un pequeño grupo de niños a la vereda La Pola el día destinado a esta sede por la institución, para desarrollar actividades correspondientes con la semana cultural. En Diciembre de ese mismo año, en la ceremonia de graduación, el maestro-investigador fue designado por las directivas escolares maestro de ceremonias, actividad que desarrolló mientras hacía registros tecnológicos de audio. Al final de esta ceremonia los maestros que asistieron se reunieron con algunos líderes de la comunidad, situación que sirvió para solicitar por parte del maestro-

---

<sup>75</sup> El maestro-investigador emplea este término, en el sentido simbólico que le dan los habitantes de la vereda La Pola, quienes cuando lo pronuncian lo hacen con orgullo y felicidad.

investigador al líder César Escorcía permiso para hacer la intervención<sup>76</sup> investigativa en su comunidad, el líder vio con agrado lo solicitado.

Por otra parte, el maestro-investigador, mediante oficio formal de Fecha 20 de Enero de 2014, solicitó a la señora rectora de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, le asignara un horario de clases donde pudiera asistir a la sede “Los Tres ángeles” por lo menos tres horas a la semana. Pero en ese momento había en la institución la coyuntura de la educación secundaria para los estudiantes egresados de la comunidad de La Pola, cuyo oficio del maestro-investigador generó el proyecto del bachillerato por el modelo de Postprimaria, entonces la señora rectora asignó al señor coordinador de la institución y al maestro investigador la socialización de este modelo. Reunión en la cual el maestro-investigador expuso ante los miembros de la comunidad su intención de hacer el trabajo de campo de su tesis doctoral en aquella comunidad. Aprobado el proyecto de Postprimaria por la comunidad, se fijó fecha para su inicio y al maestro-investigador la administración escolar le asignó el día martes para que desarrollara actividades académicas e investigativas en esta población.

Esta última determinación no favorecía al maestro-investigador para llevar a cabalidad su trabajo de campo, pues tenía que seguir el currículo del modelo Postprimaria con la metodología de Escuela Nueva, al tener cuatro grados y un ciclo de educación para adultos en una misma aula, dictando dos asignaturas al tiempo: sociales e inglés. Situación que le absorbería una mayor cantidad de su tiempo y le dificultaría su actuación investigativa. Es decir, el apoyo que éste había solicitado a la institución para desarrollar su trabajo de campo, lo había convertido en un agente ejecutor de la política de ampliación de cobertura

---

<sup>76</sup> Entiéndase como trabajo de campo.

por parte de las directivas escolares. Ante esta situación, el maestro-investigador toma la decisión de incorporar a las dos asignaturas antes mencionadas, un espacio de reflexión y diálogo, en el cual los estudiantes exteriorizan desde sus experiencias de vida y sus saberes, lo que ha constituido para ellos el retorno. A este espacio, que ocupa la tercera parte de la jornada escolar de los días martes, el maestro-investigador le da el nombre de “Cátedra del retorno” y la emplea de manera fuerte como una de sus estrategias para recoger información.

**Fuente: Propia.**



**Imagen 4: Alumnos de sexto grado de la Postprimaria de la Vereda La Pola-Magdalena en desarrollo de la “Cátedra del Retorno”.**

De igual manera, el maestro-investigador en su afán de hacer un acercamiento más humano con los actores inmersos en el escenario investigativo, intenta romper la creencia que hay entre las comunidades del corregimiento de La China y la vereda La Pola relacionado con las distancias geográficas (12 kilómetros) que separan a las dos escuelas. La falta de un transporte colectivo es un determinante en el fracaso y/o realización de los estudiantes. Por lo cual el maestro-investigador opta por desplazarse entre estas dos poblaciones en una bicicleta ayudada con un pequeño motor de 48 centímetros cúbicos. Los

actores principalmente del escenario de investigación, aprenden a partir del rostro bañado en sudor del maestro investigador que cuando alguien se propone alguna cosa, con la perseverancia lo consigue. Esta enseñanza cala de manera profunda en el estudiantado de la Postprimaria y en los líderes de la comunidad. Situación que conllevó a una sinergia entre los actores y el maestro-investigador, asumiendo su presencia normal, natural y enriquecedora.

Sin embargo, cuando el maestro investigador aborda al líder Escorcia en su finca para hacerle una entrevista, éste con una sonrisa tímida, se aleja hacia sus aposentos y regresa con un Cd<sup>77</sup> titulado “Con los pies en la tierra. Cartografía de impulsos y restricciones en el territorio,” agregando:

“todo lo que quiera saber, está en este Cd”.

P3. Notas\_de\_campo\_2. Línea (3:348-3:340).

En relación con la información recogida en la “Cátedra del retorno,” ésta se efectuaba a partir de talleres individuales y/o grupales, en los cuales se presentaban unas preguntas relacionadas con sus vivencias y experiencias como personas en situación del retorno, en un lenguaje muy del contexto pero no descontextualizado de la teoría que se viene sustentando en la presente tesis doctoral.

## **2.5. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN**

La población del retorno de la vereda La Pola, está en proceso de readaptación al lugar de donde fueron desplazados, sus prioridades han sido techo, alimento y gestión de restitución

---

<sup>77</sup> Disco compacto.

de sus tierras, pero no obvian que han de buscar soluciones a otras necesidades que les son urgentes como la salud y la educación. Circunstancias que el maestro-investigador considera desde el inicio de la recolección de información, a sabiendas que los actores del escenario investigativo son muy receptivos pero a la vez muy lacónicos para exteriorizar sus sentimientos y pensamientos. Ante esta situación, y entendiendo que la investigación etnográfica es de carácter fluido y abierto, en la cual a través de la interacción personal se logra recoger información relevante para las cuestiones del estudio y en la búsqueda que los participantes y/u objetos abordados de manera deliberada o inconsciente proporcionen al maestro-investigador información falsa o desorientadora (Goezt & LeCompte: 125-126), se optó entonces por recoger la información mediante cuatro técnicas que interactúan entre sí de manera recíproca, fueron ellas la observación directa, los registros tecnológicos, la producción de los estudiantes y una entrevista informal a informante clave. La finalidad de estas técnicas es intentar comprender cómo las personas construyen o reconstruyen su realidad social, (Murcia & Jaramillo, 2008: 78).

La observación directa se asumió y desarrolló en la investigación no sólo con la presencia física del maestro-investigador en el escenario donde los objetos/sujetos interactúan, sino que se adentró en profundidad en las situaciones sociales, desde un papel activo con una reflexión permanente, fue por lo demás haber estado atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones, (Hernández *et al*, 2010: 411). En esta observación directa, el maestro-investigador aprovechó todo acontecimiento que los actores del escenario investigativo generaban para interactuar entre ellos, siempre tratando de percibir de manera repentina y oportuna en todo lo que parecía habitual, con sigilo y respeto ante lo natural, hallando así elementos extraordinarios para el estudio, (Jackson, 2010: 11). Por lo tanto

además de hacer anotaciones manuscritas o notas de campo en fichas de papel, se hizo registros tecnológicos complementarios de la información narrativa<sup>78</sup>, a la luz de la comunidad educativa de la vereda La Pola, con instrumentos como una grabadora de voz y una cámara fotográfica, editando la información que se requería como técnica solapada. La cual puede entenderse, desde la experiencia de este estudio como una aproximación silenciosa, elocuente, oportuna, en sintonía al contexto y sus dinámicas, suspicaz y hasta astuta de la introducción en lo cotidiano, ambiente interesante y trascendental para poder comprender los fenómenos desde los participantes y protagonistas de los escenarios del estudio, minimizando así el sesgo generado por la subjetividad (que es obvia) y actitudes, estereotipos y valores del investigador, que pueden influir en la lectura y manejo de la información que se recoge en contra o a favor de lo fidedigno. Adoptando así la sugerencia que muy bien Justo Arnal, Armando de La Torre y Delio del Rincón (1996) hacen al denominar al investigador como el principal instrumento de recogida de información desde una dimensión naturalista.

Es menester señalar que en ambientes socio-comunitarios como las fiestas patronales, las asambleas para resolver conflictos y desarrollar proyectos cotidianos de la comunidad, funerales, conversaciones, juegos, etc., son un pretexto insoslayable para aprovechar, desde el punto de vista de la construcción de mundo en el seno cosmogónico de las poblaciones. Hacerlo, requiere conciencia del investigador, pero además, autocrítica y cuestionamiento de su andar en el proceso investigativo desde esta perspectiva. No es una tarea fácil, inclusive cuando se es miembro de la comunidad, en este caso en calidad de docente de la institución educativa del pueblo, pero se puede lograr en la medida que asuma compromiso

---

<sup>78</sup> A propósito de la riqueza en tradición oral de la comunidad.

y se haga introspección de valores como la perseverancia, el respeto activo (que defiende Adela Cortina (1995: 14) al decir que va más allá de la tolerancia), etc. Es importante resaltar que la comprensión del fenómeno, como se había señalado más arriba adquiere un talante doblemente reflexivo, donde la comunidad y sus miembros en el marco de este estudio, no se asumen como proveedoras de información, sino antes por el contrario, se sienten parte activa – propositiva, donde la idea es participar con cierto protagonismo en la construcción de saberes al respecto de la temática que ocupa la tesis. En el sentido de la investigación emergente, se puede decir que desde la comprensión, se hace ejercicio crítico social que apuestan por la emancipación de las personas y comunidades<sup>79</sup>. En este sentido Blumer (citado por Martínez, s/f), hace una profundización en los siguientes términos:

“Desde el punto de vista metodológico o de investigación, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, uno tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del significado que tienen para el actor y seguir la línea de conducta del actor como el actor la organiza: en una palabra, uno tiene que asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista”. (p: 8).

Intentando desde los actores tender una dialogicidad, que en palabras de Freire (2010: 106) no es más que: “...un encuentro entre hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no

---

<sup>79</sup> Cuando se dificultaba la recogida de información que estuviera relacionada con el acervo teórico del estudio, el maestro-investigador recurrió a información suministrada por la prensa escrita y hablada, así como de portales de internet de donde descargaba audios, videos, presentaciones en Power Point y textos en formatos Word y Pdf. Esta información en muchas ocasiones fue editada a través de softwares como RealPlayer, a Tube Catcher 4.2 y Digital Voice Editor 3.3, empleándose también como técnica solapada a lo largo de la estancia del maestro-investigador en el trabajo de campo, la cual fue consignada en el software de análisis informativo Atlas. Ti 7.53. Todos los anteriores softwares están instalados en el computador del maestro-investigador.



agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” Esto último llevó al maestro-investigador y a los sujetos de investigación a una reciprocidad y sinergia cuya finalidad consistía en develar lo invisible de lo visible del objeto de estudio acometido. Pero también fue fundamental reconocer que éste vive la realidad estudiada, la intenta comprender desde sus dinámicas e intenta superar su subjetividad para darle cabida a las subjetividades de los sujetos investigados.

Los productos elaborados por los estudiantes, consistían en la realización de talleres individuales y colectivos en los cuales a partir de tres preguntas relacionadas con el constructo teórico del estudio, se motivaba a los participantes a exteriorizar lo que ellos sentían y pensaban sobre su contexto actual de retorno, conscientes de sus necesidades de vida social y pretensiones sobre los saberes locales que habrían de pasar de una generación a otra, (Lundgren, 1997: 15). Las preguntas se escribían en el tablero y los estudiantes de la Postprimaria de la escuela “Los Tres Ángeles” contaban con dos horas para redactar sus respuestas en hojas de papel, el maestro-investigador a través de ejemplos respondía las dudas de los estudiantes, exhortándolos a pensar y a escribir desde sus sentimientos y posibilidades. Estos escritos fueron transcritos al computador en una matriz de doble entrada, a cuatro columnas y entre quince y veintidós filas, esto de acuerdo a la asistencia de los estudiantes a cada sesión de recolección de información. En el encabezamiento de la matriz se anotó el concepto nombre y las preguntas del taller, debajo de lo anterior se consignaron las iniciales de cada estudiante y sus correspondientes respuestas. Algunos de éstos se convirtieron al formato Pdf para su asignación inmediata al software Atlas. Ti 7.53. Con estos productos elaborados por los estudiantes, se trató de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida y

congelada en ellos, se buscó también comprender a estos actores particulares, en un lugar particular, en una situación particular y en un tiempo particular, tal como lo plantea Schwandt, (citado por Martínez, s/f: 8).

En cuanto a la entrevista informal a informante clave, ésta se realizó a una estudiante, mayor de edad, que se encuentra cursando el Ciclo 6 de la educación para adultos que se desarrolla junto al programa de Postprimaria de la escuela “Los Tres Ángeles” y es activista de la comunidad en la gestión de la restitución de tierras. Se escogió a esta joven por su edad y experiencia adquirida durante el desplazamiento forzado que sufrió, ella está en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales, además de estar dispuesta a cooperar con el maestro-investigador, (Zelditch citado por Goezt & LeCompte, 2010: 134). La entrevista se realizó con grabadora de voz en el emblemático balcón donde se desarrollan las clases de Postprimaria, durante la Cátedra del Retorno, mientras los otros estudiantes realizaban en la vereda La Pola un trabajo de campo relacionado con las necesidades socioeducativas de su población. Las preguntas fueron abiertas, a sabiendas que eran de alta complejidad en su análisis pero potentes en su contenido, (Fals Borda, 2007: 11). Fue un diálogo en términos coloquiales en donde la informante clave suministró información sobre aspectos socioculturales que el maestro-investigador no había considerado, logrando en éste sensibilización hacia cuestiones valorativas de aquella cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos, (Goezt & LeCompte, 2010: 134). La entrevista tuvo como finalidad construir una imagen más amplia del fenómeno estudiado desde la perspectiva y la voz de un actor u observador externo, situación que se concibe como uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa y etnográfica y la mejor forma de superar la subjetividad, así lo plantea Martínez (2011: 57). De igual

manera, se asumió en este tipo de entrevista informal a informante clave, como una comunicación en la cual subyace una producción de sentido dentro de un universo simbólico cosmogónico determinado, en donde los interlocutores como seres sociales dialogan en un ir y venir para encontrarse consigo mismos.

Por todo lo anterior, las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de la información en la investigación fueron aplicadas de manera oscilatoria e interrelacionadas entre sí, su combinación tenía como intención fortalecer la etnografía y su complementariedad, en ella fue muy importante haber explotado al máximo el instrumento de pensamiento de los seres humanos, como lo es el lenguaje, desde los ámbitos hablado, escrito y paralingüístico.

La credibilidad de las estrategias empleadas en la investigación se fundamentó en el modo de recabar la información y de captar cada evento desde sus diferentes perspectivas (Martínez, 2011: 119), pues el maestro-investigador se apoyó en la tecnología para ser un poco más riguroso desde una triangulación de instrumentos (audios, videos, fotografías, cuaderno de notas).

De otra parte, las estrategias fueron empoderadas desde el constructo epistemológico de la investigación asumiéndose un perfil doblemente reflexivo pero a la vez emancipatorio, la información que se pretendió recoger siempre estuvo iluminada por este aspecto y solo bajo esta perspectiva fueron aplicados en el trabajo de campo. Se podría afirmar entonces que la credibilidad de las estrategias utilizadas solo se dio desde la existencia en la estructura de la investigación de un alto grado de coherencia lógica, cualquier contradicción que se le hubiera hecho a ésta la habría desautorizado de inmediato por completo.

| Estrategias de recolección de información empleadas en el trabajo de campo. | Sesiones | Temporalización | Sistema de registro tecnológico | Formato |
|---|----------|-----------------|---------------------------------|---------|
| Acercamiento al escenario educativo con los primeros alumnos del retorno.   | 1        | 17/05/2011      | Fotografía                      | Jpg     |
| La_Pola_Verseador. [Técnica solapada]                                       | 1        | 31/08/2011      | Video                           | Wmv     |
| Rodrigo_La-Pola. [Técnica solapada]   | 1        | 05/12/2012      | Audio                           | Mp3     |
| Testimonio_Lider. [Técnica solapada]  | 1        | 03/08/2012      | Audio                           | Mp3     |
| Grados_Pola_2013. [Técnica solapada]  | 1        | 04/12/2013      | Audio                           | Mp3     |
| Discurso_Maestra_1. [Técnica solapada]                                      | 1        | 04/12/2013      | Audio                           | Mp3     |
| Discurso_Maestra_1. [Técnica solapada]                                      | 1        | 04/12/2013      | Audio                           | Mp3     |
| Discurso_Líder_Pola. [Técnica solapada]                                     | 1        | 04/12/2013      | Audio                           | Mp3     |
| Propuesta_Postprimaria  | 1        | 27/01/2014      | Audio                           | Mp3     |
| Discurso_Coordinador. [Técnica solapada]                                    | 1        | 27/01/2014      | Audio                           | Mp3     |
| Notas_de_Campo_1  | 1        | 27/01/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Producto_Actores_1  | 1        | 04/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Notas_de_Campo_2  | 1        | 04/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Producto_Actores_2  | 1        | 11/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Notas_de_Campo_3  | 1        | 11/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Notas_de_Campo_4  | 1        | 13/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Producto_Actores_3  | 1        | 18/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Notas_de_Campo_5  | 1        | 18/02/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Producto_Actores_4  | 1        | 25/02/2014      | Narrativo                       | Word    |
| Fiscalía_General. [Técnica solapada]  | 1        | 25/02/2014      | Audio                           | Mp3     |
| Foto_Proverbio  | 1        | 28/02/2014      | Fotografía                      | Jpg     |
| Historia_La_Pola  | 1        | 01/03/2014      | Narrativo                       | Pdf     |
| Canción_La_Restitución. [Técnica solapada]                                  | 1        | 08/03/2014      | Video                           | Wmv     |
| Producto_Actores_5  | 1        | 11/03/2014      | Narrativo                       | Word    |
| Producto_Actores_6(7)   | 1        | 18/03/2014      | Narrativo                       | Word    |
| Poster_Pola_Memoria   | 1        | 20/03/2014      | Fotografía                      | Jpg     |
| Producto_Actores_8  | 1        | 01/04/2014      | Narrativo                       | Word    |
| Producto_Actores_9  | 1        | 08/04/2014      | Narrativo                       | Word    |
| Entrevista  | 1        | 15/04/2014      | Audio                           | Mp3     |

Tabla 1. Distribución de las estrategias de recogida de la información en función de su temporalidad, clase de documento y formato empleado.

## 2.6. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

A medida que la información fue recogida durante el trabajo de campo, se fue registrando y analizando en el software Atlas. Ti 7.53, considerándose el análisis de contenido como el camino más propicio para comprender e interpretar las representaciones y pensamientos del contexto y la cultura social estudiada. Ander-Egg (2003: 243) al respecto afirma que en

todos los tiempos los seres humanos en su quehacer cotidiano hacen análisis de contenido cuando resumen o interpretan lo que leen y escuchan. Este proceso implica que la información sea sometida a un conjunto de reflexiones con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación. En este sentido, Martínez (2011: 80) recomienda que es fundamental cumplir la condición previa de una inmersión lo más completa posible en el campo fenoménico estudiado. El mismo Martínez (2011), profundiza en los siguientes términos:

“Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y aprecie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles, matices y sutilezas del mismo, más fácil será la captación de un nuevo conocimiento”. (p. 80).

Por lo tanto, en el análisis de contenido, la captación de significados se circunscribe al punto de vista de los actores inmersos en el escenario de investigación, el cual ha sido registrado desde su originalidad con cada uno de los instrumentos y técnicas aplicadas en la recogida de información. En este ejercicio reflexivo, el maestro-investigador se mueve del contexto al texto, para volver al contexto de manera cíclica para repetir el proceso, de modo que en el siguiente giro reflexivo la información es más valiosa y amplia. Sin embargo, cuando se asumió el análisis de contenido, la intención no estaba encaminada en descomponer la información recogida en cada una de sus partes de manera aislada, se trató más bien, tal como lo pregonaba Descartes (2008: 30), de encarar las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad en tantas partes como fuera necesario para resolverla, pero tampoco se obvió el principio de Aristóteles (citado por Martínez 2011: 79) que dice: “el todo es algo más que la suma de las partes”.

Es así como en la presente investigación la información fue asignada al software de análisis cualitativo Atlas Ti 7.53, el cual ofrece una interfaz versátil para trabajar con una gran cantidad de documentos de manera organizada. Se visualiza cada documento en su interfaz, la cual está dividida en dos columnas, en la primera aparece el documento a analizar y en la segunda se realiza el trabajo de fragmentación por medio de citas y su respectiva codificación. El software ofrece igualmente un espacio para elaborar teoría desde cada documento en análisis llamados memos, e igualmente en él se puede tejer redes conceptuales de comprensión e interpretación desde citas, códigos y memos. Por otra parte, el Atlas Ti 7.53 asigna de manera automática a cada cita una nomenclatura encerrada en una etiqueta, en la cual está radicado el número del documento a la que pertenece, el número de línea donde está ubicada, el nombre de su autor y la fecha de su creación, fuera de la etiqueta aparecen los códigos asignados por el investigador.

De acuerdo con lo anterior, el maestro-investigador fue asignando de manera inmediata la información que iba recogiendo a todo lo largo del proceso investigativo al software Atlas Ti 7.53, fraccionando en citas, que no eran otra cosa que segmentos de texto, audio, video y fotografía, que al ser leídos, escuchados y/u observados por él, les fue asignando categorías y/o códigos que contenían ideas descriptivas, conceptuales, de sentido y/o significado. Estos códigos partían de su subjetividad, pero no desde sus emociones, sino que iban más allá, se podría afirmar que estas asignaciones surgían del grado de madurez adquirido por éste durante la estructuración ontológica, epistemológica y metodológica desarrollada de manera continua en su tesis doctoral. Lo cierto era que, con esta fragmentación y codificación, el maestro-investigador intentaba de alguna manera llevar lo

más originalmente posible la voz y el sentir de los actores del escenario investigativo abordado, a niveles de conceptualización y teorización.

Al software Atlas Ti 7.53 se le asignaron 29 documentos como insumo surgido de la recolección de la información en el escenario de investigación, que en este caso corresponde a la comunidad educativa de la escuela “Los Tres Ángeles” de la vereda La Pola. Su caracterización fue la siguiente: 3 fotografías en formato Jpg, 10 audios en formato Mp3, 2 videos en formato Wmv, 9 textos narrativos en formato Pdf y 5 textos narrativos en formato Word; documentos todos asignados a una unidad hermenéutica denominada Proyecto\_La\_Pola\_Atlas.ti. Los 29 textos fueron fragmentados en 563 citas, 267 códigos y 23 memos. Los códigos se clasificaron por afinidad de acuerdo con las categorías subyacentes en los objetivos específicos del estudio, mediante la creación de tres familias de códigos, quedando de ellos 123. A las familias de códigos se les asignó y nombró los siguientes nodos: potencialidades del currículo con 57 códigos, interculturalidad en el currículo con 36 códigos y currículo incluyente y dialógico con 30 códigos.

La siguiente acción consistió en crear redes por cada una de las familias de códigos (3), se ordenó entonces al software Atlas Ti 7.53 colorear con matices (verdes) cada una de estas redes de acuerdo con la fundamentación y densidad con que aparecen en la citas, lo que implica que en la red confluyen rastros de los documentos que dan insumo a la red para su análisis e interpretación. La Guía Rápida del Atlas Ti 7 (2012: 23), especifica que la fundamentación consiste en el número de citas en que está vinculado un código (frecuencia), mientras en la densidad denota el número de vínculos entre códigos, a partir de lo anterior se inicia la interpretación y comprensión de la información recogida.

## 2.7 TRABAJO DE CAMPO

La vereda La Pola es un asentamiento humano localizado en la subregión centro del departamento del Magdalena-Colombia, consta de 5 lotes o predios a saber: La Pola, El Radio, Villa Luz, Santa Rosa y Las Tolúas; cuyas coordenadas según Google Earth están establecidas de la siguiente manera: latitud norte  $10^{\circ}01'00.12''$  y longitud oeste  $74^{\circ}31'00.05''$  a una altitud de 103 metros sobre el nivel del mar. Su posición geográfica coloca a esta vereda en una posición envidiable, a este respecto MOVICE (2011) manifiesta que si se traza una línea recta en el mapa de Colombia entre el punto más estrecho en el sur de la Serranía del Perijá en la frontera con Venezuela al mar Caribe, se encuentran tres municipios del Magdalena, Chibolo, Pivijay y San Ángel, muy próximos a la vereda La Pola; los cuales están exactamente en el medio entre las dos troncales viales más importantes que unen al Caribe colombiano con el centro del país. De igual manera estas dos vías se unen entre sí en un corredor que va de Bosconia (Cesar)-Plato (Magdalena), Plato (Magdalena)-Carmen de Bolívar (Bolívar), llamado troncal de los contenedores.



Fuente: Google-Earth



**Mapa 1. Ubicación de la Vereda La Pola entre los linderos de los municipios de Chibolo y Plato en el Departamento del Magdalena-Colombia.**

La topografía de La Pola es de sabana, cuyas tierras son arcillosas y arenosas, su clima es cálido-húmedo con una temperatura promedio de 37° C y en la cual abundan especies vegetales como el Guácimo, Nin, Totumo, Corozo, Trupillo, Caracolí, Tolúa, entre otras. Sin contar con una gran variedad de especies animales salvajes como venados, zorros, conejos, ponches, saínos, babillas, galápagos, y peces como el moncholo, barbulio, coroncoro, bagre, bocachico, entre otros. Sus fuentes acuíferas son abundantes en pequeños arroyos, y caños, siendo la fuente fluvial más importante la quebrada Chemicuica que desemboca en el Río Magdalena a la altura del municipio del Banco-Magdalena. Igualmente, la vereda posee una amplia red de vías de comunicación terrestre; a través de trochas terciarias y secundarias y finalmente en carretables asfaltados que la unen prácticamente con todas las ciudades capitales de la Costa Caribe al norte de Colombia.

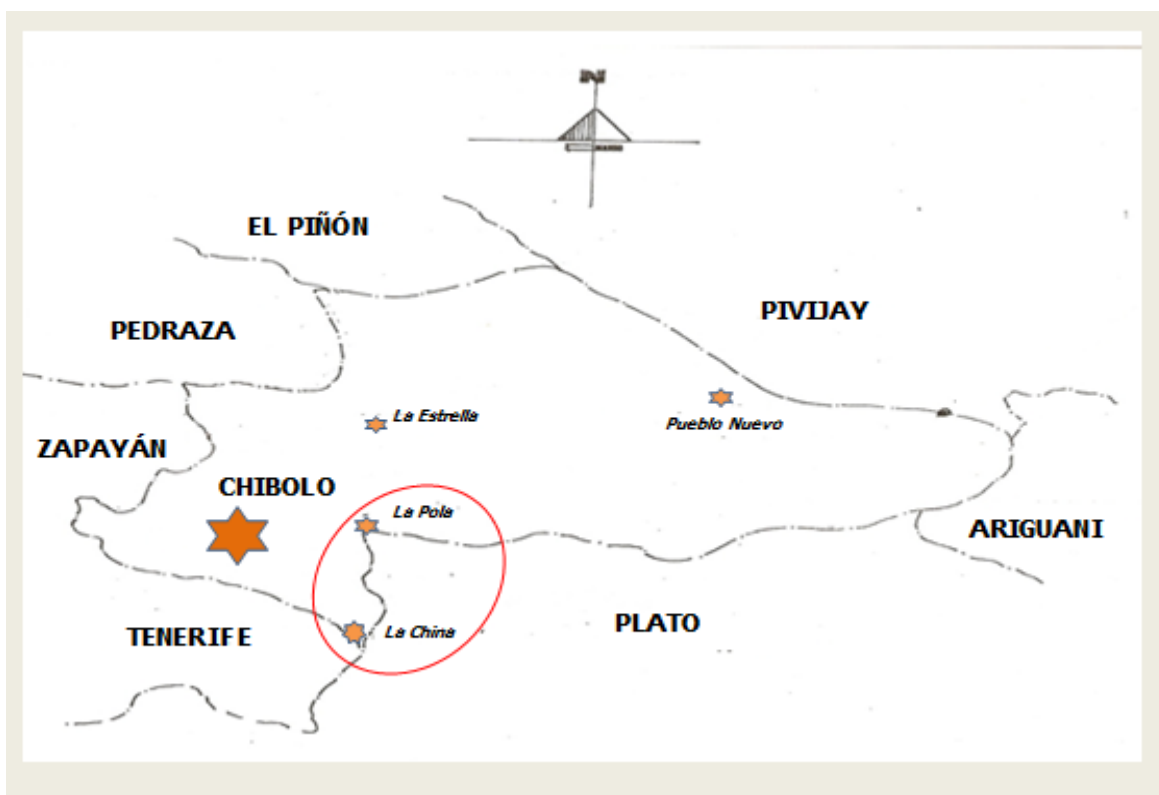
La fundación de la vereda de La Pola, se ha constituido en una leyenda cuyo protagonista principal es el campesino plateño<sup>80</sup> José María Saumeth, de ascendencia italiana, P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@705-@585), quien fue su primer colono hacia finales de los años 70s. Este fundador es referenciado en el documento titulado: “Historia de La Pola<sup>81</sup>” redactado por el Comité Nacional de Memoria Histórica en un ejercicio de diálogo con los actuales habitantes del retorno, en el cual su nieta Dilia Saumeth, alcanza a recordar que su abuelo estaba enfermo, por lo cual decidió vender las tierras y mejoras al señor Domingo Turbay Burgos, ya iniciados los trámites de venta, la muerte lo sorprendió y no se pudo llevar a cabo la negociación. Ninguno de los parientes se interesó por las tierras, ni por su casa de habitación conocida como el “balcón”, propiedades que fueron abandonadas de manera definitiva. Con el tiempo llegaron otros campesinos para habitarlas y trabajarlas, P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@705-@585). Al respecto Luis Ramos, padre, en reportaje realizado por la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas (2014: 1), afirmó que la colonización de La Pola en aquellos años se hizo bajo el lema: “la tierra es del que la trabaja.” Los nuevos colonos conformaron una comisión integrada por los señores, Misael Felizola Rodríguez, Julio Mozo y otros, quienes viajaron a la ciudad de Bogotá para averiguar ante el Instituto Geográfico Agustín Codazzi-IGAC por la situación de aquellas tierras, allí se les informó que éstas eran predios baldíos de la nación, P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@735-@615).

---

<sup>80</sup> Gentilicio de las personas oriundas del Municipio de Plato-Magdalena.

<sup>81</sup> Documento surgido de las voces de las mujeres y los hombres de la Comunidad de La Pola, quienes se reunieron el 18 de Agosto de 2013, y empezaron a contar la historia de cómo surgió la comunidad. Con el acompañamiento del Equipo de Reparaciones Colectivas del CNMH.

Fuente: Maestro del corregimiento de La China-Magdalena.



Mapa 2. Ubicación de la vereda La Pola en la división política del municipio de Chibolo-Magdalena.

En 1983, don Martin Barrios, junto con 84 personas entraron a La Pola por la zona de las tulúas<sup>82</sup>, construyeron un ranchito y se sostenían aserrando madera, combinado con la caza de saínos, ñeques, venados, guatinajas, chigüiros y gatos pardos. Así duraron 6 meses porque la violencia que no entendían, los hizo salir de aquellas tierras, P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@577-@458). Por su parte, Rubén llegó a esta tierra proveniente de Pueblo Nuevo, se ubicó en un ranchito con otros campesinos, pero alguien los denunció ante la policía por estar invadiendo, fueron arrestados, pero esto no los hizo desistir de su propósito, por el contrario conformaron un caserío, repartiéndose la tierra entre 73 familias,

<sup>82</sup> Árboles maderables, utilizados en ebanistería. Con el tiempo, el lugar donde se encontraban de manera silvestre dio el nombre a uno de los 5 predios que conforman la actual vereda de La Pola.

pues corría el rumor por la época que en estas tierras no vivía mucha gente y se podían ocupar, P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@546-@393).

Sin embargo, Rodrigo recuerda de niño que el inicio de la violencia en estas tierras se dio en 1985 cuando Teodoro Ariza de origen guajiro se apropió del baldío llamado “Toro Sentado” contiguo al predio de La Pola. Por otra parte, otro campesino afirma que este señor era muy conocido en el Departamento del Atlántico por haber asesinado a muchas personas para despojarlas de sus tierras. Cuando llegó a esta zona se quiso hacer amo de las tierras de La Pola, asesinando a tres campesinos: Misael Felizola, Manuel Madarriaga Vizcaíno y Ubaldo Orozco, (MOVICE. 2011). Asentado en “Toro Sentado”, empezó a hacerle frente a los campesinos que estaban colonizando aquellas tierras, se empezaron a ver entonces grupos armados que intimidaban a los campesinos para que éstos abandonaran sus tierras, P8. Historia\_La\_Pola. Líneas. (@189-@86 (@740-@686)). Por su parte, el investigador al consultar de manera informal a un maestro de la escuela del corregimiento de La China-Magdalena, por el *modus operandi* de estos grupos armados, se le respondió que ellos se hacían llamar los “Pájaros<sup>83</sup>” para amedrentar al campesinado de esta zona del país. La señora Viña recuerda de aquella época lo siguiente:

“...para el año de 1986, se dio una época de violencia, hombres armados empezaron a hacer presencia en la zona, decían que eran policías, pero no eran policías, alguna vez llegaron a su casa en el predio Villa luz, preguntando por los hombres de la comunidad, le dijeron que el primer hombre o hijo que encontraran ahí lo mataban”.

P8. Historia\_La\_Pola. Línea. (@373-@267).

---

<sup>83</sup> Pájaros en este contexto fue una modalidad de pre-paramilitarismo o grupos de autodefensa que se dedicaba a usurpar y a expropiar tierras baldías colonizadas. Se hacían llamar pájaros emulando a los grupos partidistas que generaron la violencia fratricida de los años 50s en el país.

Al poco tiempo llegó otro grupo armado, esta vez perteneciente al frente Domingo Barrios de la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional-ELN, quien asesinó al pájaro Teodoro Ariza. La actividad de la guerrilla en La Pola es descrita por José, un indígena Chimila (citado por el Consejo Noruego para los Refugiados-RNC, 2007: 86), en sus palabras: "... empezaron a controlar la gente mediante la imposición de sus leyes, la gente tenía que colaborarles con actividades como cocinarles los alimentos o avisarles en el caso de ver otro grupo". Esta misma víctima testifica sobre su experiencia vivida bajo la intimidación de este grupo armado: "Entonces cuando uno no conoce, es ignorante. El trato de ellos era bueno, muy bien; a ellos como grupo armado había que tratarlos con seriedad y el que no, le iba mal. No maltrataban. Eso era la gente del monte."

Por su parte, MOVICE (2011), asevera que no se puede obviar que en la década de los 80s, los campesinos en distintos puntos del país como Sucre, Magdalena y Cesar, habían conformado asociaciones de usuarios campesinos. De igual manera, esta organización concluye que la presencia de los actores armados tenía una doble intención, de una parte realizar una contrarreforma agraria y de otra, una nueva disposición del territorio hacia la ganadería y los proyectos de cultivos de mediano y tardío-rendimiento. Al igual que un nivel de venganza hacia las asociaciones de usuarios campesinos que eran fuertes en el Magdalena y el Cesar. Aquí las experiencias organizativas dieron prioridad a la recuperación de más de 100.000 hectáreas de tierra en manos de terratenientes y de personas vinculadas a la bonanza marimbera de la época. De ahí que el movimiento campesino fuera atacado.

**El paramilitarismo llegó a La Pola en 1996**, así lo afirma el propio victimario de la zona, Rodrigo Tovar Pupo (2008: 61), conocido con el alias de "Jorge 40" en su diario,

cuando por órdenes de Carlos Castaño a Salvatore Mancuso, acompañó a este último, en el rescate de tres ganaderos del municipio de Nueva Granada- Magdalena, quienes estaban secuestrados por el frente guerrillero Domingo Barrios del ELN. Pero la toma definitiva de la vereda se realizó el 19 de Julio de 1997, cuando alias “Jorge 40” reunió a los campesinos en la casa balcón que había dejado el primer colonizador de estas tierras, José Saumeth, y los conminó a abandonar sus tierras, así lo recuerda con dolor de su alma, el campesino Luis Ramos Jr.<sup>84</sup> (González Monroy, 2012):

“...las autodefensas llegaron a La Pola en los años 96, más o menos aproximándose al 97...eh...el aliento que nos daban era, trabajen, trabajen que nosotros vamos a acabar con esta hijueputa guerrilla que nos está atropellando, cuenten con nosotros, nosotros somos las autodefensas campesinas, somos el amparo de ustedes, trabajen, nos llenaron de un poquito de ánimo y nosotros lo que hicimos fue camellar, trabajar y trabajar. Un 19 de Julio del 97 nos convocaron a una reunión al balcón, donde nos decían, hay una reunión el 19 de Julio y el que no vaya a la reunión lo vamos a buscar a su casa. Así de esa manera nos reunieron a todos los campesinos aquí a La Pola, más o menos unas 72 familias y nos dijo así como estábamos ahora reunidos, no emocionados, sino reunidos y nos dijo: “¿Saben ustedes para que los tengo reunidos?” Ni idea. “Denle gracias a Dios que no los voy a matar. Los tengo reunidos para informarles que necesito las tierras de La Pola”, [...] nos dijo; “!tienen 8 días para desocupar todos!” Dijo: Pedrito Polo, -que hoy el pobre está enfermo- “8 días es muy poquito, porque no nos da 15 días, yo tengo mis animales, el ganado es ajeno, no tengo casa en el pueblo, para dónde voy a coger.” “Bueno le doy 15, a los 15 días que no esté nadie aquí...” Audio de 02:01:49.

---

<sup>84</sup> El día 03 de Agosto de 2012 el Presidente de la República Juan Manuel Santos Calderón visitó la vereda La Pola para hacer la entrega simbólica de los primeros títulos a los jueces de restitución de tierras. El presidente le dio la palabra a Luis Ramos para que contara su historia como víctima del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano.

Luis Ramos, padre, contó a la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas (2014: 2) que alias “Jorge 40”, en esa reunión, prometió darles \$100.000 por hectárea a los campesinos que poseyeran títulos, promesa que nunca cumplió. La suerte que sí tuvieron estos campesinos, fue el haberse enterado que los paramilitares les habían tendido una emboscada en un puente para matarlos y no cancelarles lo acordado. Ese el último día que estos campesinos tenían un pie en el Departamento del Magdalena y balbucea: “Cada quien cogió para donde pudo, muchos se fueron a Venezuela, otros para Cartagena y así. Yo me devolví a Canoas”.

De igual modo, MOVICE (2011), señala que desde la casa balcón de La Pola, cuartel general de alias “Jorge 40,” se dio el fenómeno de la refundación territorial con los pactos de Chibolo y Pivijay, donde se proporcionó apoyo a un candidato a la gobernación de apellido Ávila Armenta y se escogió a los candidatos de las autodefensas a las alcaldías y concejos de los municipios del Magdalena. Conformándose alianzas que definieron quiénes iban a ser los nuevos terratenientes, fue entonces la clase dominante y/o política la que quiso adueñarse de la tierra de los campesinos a través de la fuerza y la mafia.

En Junio de 2006, alias “Jorge 40” y el grueso de su ejército del denominado Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia, se acoge a la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz, quedando en la vereda de La Pola y en sus alrededores algunos de sus miembros que constituyeron bandas criminales, entre ellos los alias “Tuto Castro”, “Codazzi” y “Bola Ocho”<sup>85</sup>; este último delincuente amedrantó a los campesinos que al saber sobre la salida de los paramilitares intentaron regresar a sus tierras, finalmente fue dado de baja por el ejército

---

<sup>85</sup> Este alias, presumen algunas de las víctimas del retorno. viene dado por la bola número ocho del billar pull o buchacara (como se conoce en el Caribe colombiano) que es la bola de color negro y lo relacionan con el color de su piel.

colombiano en un enfrentamiento. Con la muerte de alias “Bola Ocho”, los campesinos se entusiasman para regresar, después de 9 años de desplazamiento, a las tierras a las cuales les dedicaron la mayor parte de sus vidas y que nunca pudieron sacar de sus corazones.

Aquí un testimonio del estudiante LER:

“...las personas comenzaron a moverse para regresar a sus tierras, les tocó pelear con la gente del “Bola Ocho” hasta que ganaron las tierras...”

Sin embargo, y de acuerdo con el portal electrónico Verdad Abierta<sup>86</sup>, el retorno no se dio de manera fácil puesto que las tierras entraron en conflicto con los testaferros de alias “Jorge 40.” Fueron varios los intentos de los campesinos por retornar a sus tierras, dándose el primer intento el 5 de Junio de 2007, cuando algunos de ellos empezaron a regresar en grupos conformados entre 5 y 10 personas, asentándose en las postrimerías rurales del municipio de Chibolo. Un segundo intento se llevó a cabo el 7 de Junio de 2008, cuando 19 familias propietarias del lote Villa luz, del predio La Pola, fueron sacados por la policía del municipio de Plato por solicitud de los nuevos dueños. Igual sucedió el 4 de Julio de 2008 en otro intento de retorno realizado esta vez por los propietarios originales del lote llamado “El Radio” del predio La Pola. En ese mismo mes de Julio de 2008, el Ministerio del Interior otorgó medidas colectivas de protección a la población del “Encanto”, muy cercana a la vereda La Pola. Surgen entonces, por iniciativa de los campesinos, los espacios de protección colectivos protegidos judicialmente, que consistían en entrar y salir a las fincas de manera unida, teniendo en común una sola vivienda, pues en ella se reunían para

---

<sup>86</sup> Portal Verdad Abierta: <http://www.verdadabierta.com/despojo-de-tierras/1111-dos-veces-despojados>



pernoctar, asearse, consumir sus alimentos y recrearse. Con esta figura los predios no podían ser objeto de alguna disposición y/o revocatoria, MOVICE (2011).

Para finales del año 2008, la Fundación Minuto de Dios, con el apoyo de la Presidencia de la República, construyó un pueblo urbanizado de 29 casas para igual número de familias en situación de retorno; el material con que fueron hechas estas viviendas, eran láminas de triplex de pino canadiense para las paredes; techo de tejas de lámina galvanizada, calibre 30; puertas y ventanas de madera ordinaria y piso de cemento rústico. Viviendas que constan de una alcoba, baño, cocina, sala de recibo y un patio; proyectadas a tener una vida útil de 5 años de duración. Su saneamiento básico consistía en un tanque séptico que con la inyección de bacterias oxidantes, eliminaría la mayor cantidad de residuos sólidos y gaseosos contaminantes para quienes en ellas habitaran. Al nuevo pueblo se le tendió la red eléctrica tanto para el servicio residencial como para el alumbrado público con su postería. Dotándose a la comunidad con una planta eléctrica propulsada a Diésel de 37 Kilovatios por hora que fue instalada en una de las dos aulas de la escuela vieja. Igualmente, se trazó y adecuó una cancha de fútbol con sus medidas reglamentarias para la recreación de sus habitantes, quienes además se divierten con las carreras de caballos, las riñas de gallos, y los bailes. Sus fiestas patronales se celebran el día 11 de Noviembre, en honor de San Martín de Loba y cuya actividad principal, aparte de lo religioso, son las corralejas, de un significado muy acentuado en su imaginario colectivo como sociedad ganadera.

**Fuente: Propia**



**Imagen 5: Estado de una vivienda de la Vereda La Pola después de 6 años del retorno (2014).**

Por otra parte, el Programa Acción Social de la Presidencia de la República (MEN, 2009) invirtió 541 millones de pesos en la construcción de una escuela de tres aulas con dos baños, dotadas con 90 sillas, tableros y un computador, instalaciones que permitirán el acceso a la educación de 100 niños. De igual manera, se construyó un puesto de salud, donde los habitantes recibirán atención básica en salud en un espacio que cuenta con una sala de urgencias, consultorios médico y odontológico. La intencionalidad de la inversión además de fortalecer los servicios de educación y salud, consistía en motivar a estas poblaciones del retorno a seguir viviendo en su territorio. Las obras fueron entregadas al presidente de la Asociación de Campesinos Desplazados de La Pola-ASOCAMDESPO, señor César Escorcía (MEN, 2009) quien emocionado correspondió en los siguientes términos: “El agradecimiento con Acción Social porque estas construcciones son para nosotros como un renacer, nos hemos puesto de acuerdo para sembrar árboles, cercar los alrededores y hacerles mantenimiento”.

Las nuevas obras se construyeron muy cerca del balcón que dejó José María Saumeth y de las ruinas de la escuela y el puesto de salud que encontró alias “Jorge 40” al momento de hacer el desalojo de la población de La Pola en 1997. Estas construcciones tienen una zona comunitaria, a modo de patio, que los paramilitares empleaban como área de entrenamiento y hoy funge como patio de recreo de los estudiantes. El campesino Alberto, recuerda, que en 1994 la comunidad decidió hacer un pueblo, para lo cual destinaron 13 hectáreas, iniciándolo 30 familias quienes institucionalizaron la celebración de sus fiestas patronales para el día 15 de Enero de todos los años, P8. Historia\_de\_La-Pola. Línea. (@678-@607).

Por otra parte, la población del retorno no abandonó la idea de reconstruir la casa balcón que dejó Saumeth, pues para ellos este lugar tiene un alto significado para sus vidas, el líder campesino de apellido Güette (2013) se refiere a este símbolo de la siguiente manera:

“Esta casa en la época paramilitar era como el terror, nadie quería venir al balcón de La Pola, el que venía aquí era... pues yo no sé, a morir, [...] pero hoy lo tenemos para discutir, para hablar, para conversar...sitio democrático hoy, todos pueden venir, en donde podemos expresarnos y eso significa paz para nosotros”. (Unidad de Víctimas. Video).

Pero al buscar otro punto de vista, y se entrevista a la estudiante RGR, inquiriéndola y siendo permisivos con la pregunta: ¿Por qué el balcón tiene tanto significado en la gente? Ella no titubea y con emoción expresa su sentir y con éste, el sentir de los miembros de su comunidad:

“Porque aquí fue donde llegaron antes del desplazamiento, cuando comenzaron a luchar las tierras, este era el sitio donde se quedaban todo el mundo, aquí habían varias casas, como un campamento, habían varias casas, eso era lindo acá, los hombres trabajaban unidos, todos se quedaban aquí, las mujeres cocinaban aquí, todas juntas, por eso lo quieren tanto y ahora que regresaron después del desplazamiento, vuelve y llegaron aquí, así como estaba destruido, fue donde llegaron acá”. (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea. (0:29:52:84[0:03:52:54]).

De igual manera, el balcón como símbolo de reproducción y producción social, es más que un objeto elaborado por la mano del hombre, es algo elaborado por el grupo humano que vive unido y que Martínez (s/f: 3) concibe como un *etnos*, en el cual las dinámicas para asumir la realidad, solo se da en unas dinámicas de estructuración y construcción de sus modalidades de vida diaria. Y así lo expresa Luis Ramos, Jr. (2013):

“Y aquí fue donde él<sup>87</sup> se alojó y aquí fue donde nosotros volvimos y por eso no quisimos que el balcón desapareciera, sino que se reconstruyera y gracias a Dios hoy ya ha sido reconstruido y estamos esperando ahorita la dotación y volver a gritar con alegría que las cosas están cambiando y que nuestras vidas hoy creando un valor como debe ser [...] el significado de la obra de la casa del balón es... eh... que la unidad si está mostrando buenos resultados...fue uno de los primeros compromisos que hubo entre el gobierno Santos y la Unidad, de la restitución del balcón, porque así lo pedimos nosotros ya que el balcón fue antes, fue después y es ahora”. (Unidad de Víctimas. Video).

El mismo señor Luis Ramos Jr., de forma emotiva y en entrevista periodística realizada por Esquea (2014), al referirse sobre el futuro del balcón asevera:

---

<sup>87</sup> Luis Ramos se refiere a alias” Jorge 40.”

“Tenemos la idea de restaurar ese balcón y convertirlo en un centro educativo, algo histórico y de esa forma podamos mostrar las ganas que tenemos de sacar a nuestras familias adelante y que nuestro hijos orgullosamente puedan disfrutar todo esto que nos rodea y que sepan que hay un futuro, no como los paramilitares y guerrilleros que no piensan en sus hijos y no quieren a nadie. Sueño que se convirtió en realidad, porque los habitantes de La Pola hoy ven en esa casa vieja un bien totalmente restaurado que quedó como una especie de museo para recordar el sufrimiento de un amplio grupo de campesinos que exponían sus vidas a diario, muchos de los cuales cayeron bajo las balas asesinas”. (p. 7c. Col. 6. Hoy Diario del Magdalena).

Por otra parte, los jóvenes estudiantes de la Postprimaria de La Pola como LE, al referirse al balcón, lo hacen en términos como:

“Hace parte de nuestro pasado, que fue donde vivimos la guerra y ahora vivimos la paz y gracias a Dios lo reconstruyeron”.

P4. Producto\_Actores\_2. Línea. (1:1936-1:2063).

En cuanto a lo que les significa D expresa:

“El balcón para la comunidad de La Pola significa un recuerdo muy grande porque el balcón era donde se reunían hace muchos años”.

P4. Producto\_Actores\_2. Línea. (1:2594-1:2728).

Y cuando se les inquires por si la construcción es un símbolo que merecía ser reconstruido, LE asiente:

“Si es un símbolo y su remodelación debido a que es algo que nos representa y debemos tenerlo lindo, para que nuestros hijos y nietos conozcan y valoren el patrimonio de nuestra región”.

P4. Producto\_Actores\_2. Línea. (1:2136-1:2330).

De igual manera, Ricardo Sabogal (2013), Director Nacional de Víctimas y Restitución de Tierras, durante la inauguración del nuevo balcón de La Pola el día 19 de Septiembre de 2013, al expresarse sobre éste dijo:

“Yo he venido a esta casa desde ya hace unos buenos años...eh... y era un espacio un poco triste por no decir feo, porque aquí pasaron muchas cosas y cosas muy difíciles para una comunidad, aquí vieron morir muchos a sus padres [...] ahora llegamos a esta etapa que es una etapa muy bonita y es empezar a reconstruir todo lo que nos fue dañado, esta casa no será la casa de tristeza sino será la casa de la alegría, la casa donde nos congreguemos”.

(Audio: 00:10:17).

**Fuente: Propia (izq.) & GMH (der.)**



**Imagen 6: Balcón de La Pola. Contraste de la edificación antigua con la nueva.**

Pero al preguntarse ¿cómo es el balcón? se podría responder en los siguientes términos: es una construcción en madera de pino canadiense decorada con figuras geométricas, soportada en una estructura de hormigón armado, de 14 metros de ancho por 7.50 metros de profundidad. Consta de dos plantas, su primera planta se ha destinado como salón de encuentros y reuniones, actualmente está adecuada con 5 mesas y 20 sillas plásticas, 1 escritorio y 1 pizarrón acrílico, inmobiliario con el cual se viene desarrollando el bachillerato bajo la modalidad de Postprimaria con la metodología de Escuela Nueva. El piso de la primera planta está enchapado con baldosa de tráfico pesado, la cual además consta de 8 lámparas fluorescentes<sup>88</sup>, 4 puertas y una ventana que le dan luminosidad y aireación. Por sus 4 costados tiene un pasillo de 1.30 metros de ancho iluminado con lámparas redondas de techo. Para ingresar a la segunda planta se hace por medio de una escalera de madera en caracol de 140 metros de ancho, su piso es de madera también y sirve como cielo raso a la primera planta, este espacio se ha adecuado como una biblioteca, allí reposan unos anaqueles sin libros y 5 tablones de madera que cuelgan del techo donde se han hecho mosaicos de fotografías que recogen la memoria histórica de la comunidad del retorno. Hacia el exterior la casa cuenta con un balcón de 140 metros de ancho, al cual se sale por cuatro puertas que están en simetría con las de la primera planta; ésta se diferencia de la planta baja, con el hecho de contar con dos ventanas para su iluminación y aireación. Abajo, en un costado se encuentran igualmente dos pequeñas cocinas y un baño. La cubierta de la edificación es de teja de lámina galvanizada, como es costumbre en la región, lo único que la hace diferente es que está pintada con anticorrosivo. Sin embargo, la

---

<sup>88</sup> Al momento de hacer la presente descripción el balcón de La Pola no cuenta con fluido eléctrico, pero sí tiene el cableado instalado que funciona con una planta eléctrica a gasolina que Acción Social donó a la escuela en el año 2009.

anterior descripción es complementada por el sentir del estudiante GP quien con el corazón en la boca, balbucea:

“Es un símbolo muy bueno porque el balcón nos dejó una enseñanza a todos, que fue lo más importante de muchas cosas. Lo remodelaron porque estaba decaído, es importante una de esas cosas pueda ser remodeladas”. (Sic)

P4. Producto\_Actores\_2. Línea. (2:1788-2:2008).

**Fuente: Propia**



**Imagen 7: Estudiantes de Postprimaria de la Vereda La Pola desarrollando sus actividades con la metodología de "Escuela Nueva"**

De otra parte, para los pobladores del retorno de la vereda La Pola, la tierra tiene un sentido inconmensurable, pues les representa el aliento que impulsa sus vidas, Sabogal (2013, Audio: 00:10:17) al referirse a ellas frente a la comunidad exclama: “las tierras que nos están siendo devueltas, esas tierras ya no serán las tierras de las tristezas, de los malos recuerdos, sino serán las tierras del progreso.” Pero además, el sentimiento de arraigo por la tierra lleva a sus habitantes a cantarles, como es el caso de Brayan, un niño de 10 años que retornó con sus



padres al lugar de donde éstos fueron desplazados por los actores armados del conflicto colombiano, las letras de sus canciones son escritas por su papá, mientras el niño le pone el ritmo y el aire musical del folklore vallenato, que en esta región es muy popular, una de las canciones que entona el niño relata aspectos de la cotidianidad de quienes forjan sus esperanzas en el retorno:

“...porque aquí en estas tierras feliz vamos a estar / que ya no haya más guerras, que solo exista paz / para que todo el que venga sorprendido va a quedar / para que todo el que venga sorprendido va a quedar / yo sé que ha sido muy duro retornar de nuevo / desde ese día que no hallábamos como hacer / pero el que está en el cielo, él tiene sus poderes / de abrimos los caminos para quien esté ahí trabaje... (Sic).

P9. Canción\_La\_Restitución. Línea. (00:00:00.0 (0:0:35.66)).

Pero también este sentimiento hacia la tierra ha sido inculcado por los padres a sus hijos, a través de la crianza familiar, los niños lo exteriorizan con sus propias palabras. Por ejemplo, EERV lo hace de la siguiente manera:

“Para mí la tierra es donde abriga todos los seres humanos y todos los agricultores cultivamos nuestros frutos y criamos nuestros animales y donde caminamos”. (Sic).

Producto\_Acores\_1. Línea. (1:400-1:563).

Sin embargo, en este discernir sobre el sentimiento hacia la tierra por parte de las personas que decidieron regresar al lugar de sus abolengos y mundo de representaciones, el sentir de sus líderes, no se puede obviar. De nuevo el señor Luis Ramos Jr., al ser abordado sobre este aspecto, lo manifiesta con una pasión que contagia: “...la tierra para nosotros...yo digo

que es la vida de uno, es la madre de uno, por eso debemos aprovechar a explotar la tierra en el momento que Dios nos dio para vivirla...” (Sic). MOVICE (2011).

Ahora, desde la perspectiva étic del investigador al hacer un recorrido por el villorrio, encuentra que las casas de láminas de triplex ya están deterioradas por el paso del tiempo, muchas presentan huecos en sus estructuras. Igualmente, los tanques sépticos fueron sacados de sus lugares para utilizarlos como depósitos de almacenamiento de agua lluvia o de agua de las quebradas circundantes, el Estado no cumplió con las bacterias oxidantes, hoy sus habitantes realizan sus deposiciones a cielo abierto en un lote colindante con el asentamiento humano. El agua para el consumo que se obtiene de los caños “Felipe,” “Jondo,” y “Brión” es de color amarillo, para preparar los alimentos se clora, pero también se utiliza el agua lluvia. De igual manera, en el asentamiento hay un lugar para depositar las basuras, aunque algunas personas prefieren incinerarlas. En 6 años de retorno, los habitantes de La Pola aún no cuentan con luz eléctrica, aunque algunos campesinos que habitan en sus parcelas cuentan con plantas solares de 1 o 2 paneles comprados de su peculio. El puesto de salud presta los servicios médicos y odontológicos un día cada quince días. La escuela presta sus servicios con 8 maestros de la siguiente manera: dos maestras para dos preescolares, una maestra para los grados que van de primero a segundo de primaria; una maestra que trabaja con los grados tercero y cuarto de primaria; un maestro para el grado quinto de primaria y cuatro maestros que trabajan por áreas básicas, la Postprimaria que va de sexto grado a noveno grado y también prestan sus servicios en educación para adultos con los grados décimo y undécimo de la media técnica.

La escuela de la vereda La Pola se denomina “Los Tres Ángeles,” en honor a tres niños quienes murieron en una incursión de los grupos armados que irrumpieron en la zona

cuando se dio el desplazamiento forzado. Este establecimiento educativo está adscrito a la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima domiciliada en el corregimiento de La China del Municipio de Chibolo-Magdalena. Se puede inferir que el servicio educativo allí prestado, no es más que una acción compensatoria por parte del Estado. Lo anterior se puede argumentar de la siguiente manera: La escuela “Los Tres Ángeles” ha tenido desde el año 2012 dos promociones de preescolar y básica primaria; en este último nivel educativo, los niños migraron hacia otras escuelas para seguir su educación secundaria. Para el año 2013 la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, realizó un convenio con la Alcaldía municipal de Chibolo para transportar a los estudiantes desde la Vereda La Pola hasta el corregimiento de La China y viceversa diariamente. El transporte se realizaba en un automóvil al que le acomodaban hasta ocho pasajeros, entre niños y niñas. En épocas de invierno los niños no podían asistir a clases, debido a que el camino se hacía intransitable. Para el mes de Octubre de ese mismo año la Alcaldía dio a conocer que los recursos para dicho transporte se habían acabado, el conductor del automóvil de manera voluntaria transportó a los niños por dos semanas más. Los niños no terminaron el año escolar de manera completa.

En el año 2014, la comunidad educativa de la escuela “Los Tres Ángeles”, a través de sus líderes emblemáticos, inicia gestiones ante la Alcaldía municipal de Chibolo para el transporte diario de los estudiantes hacia una institución educativa de la cabecera municipal. Situación que la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima no está dispuesta a permitir, puesto que le afecta los resultados positivos de cobertura educativa mostrados ante la Secretaría de Educación Departamental y por resorte ante el Ministerio de Educación Nacional-MEN. En esta disyuntiva, aparece una carta del

investigador, quien en su calidad de maestro de planta del Santa Rosa de Lima, solicita se le acomode un horario de clases en el cual pueda desplazarse hacia “Los Tres Ángeles” en actividad académica para realizar el trabajo de campo de su tesis doctoral. La solicitud genera una nueva estrategia administrativa, se inician los primeros acercamientos con la comunidad de la vereda de La Pola, para implementar el bachillerato en la modalidad de Postprimaria<sup>89</sup> con la metodología de Escuela Nueva. De ello da cuenta la siguiente nota de campo:

“La señora rectora había enviado al señor coordinador [...] en la semana de regreso<sup>90</sup> de los maestros al corregimiento de La Pola para que se reuniera con los líderes, la comunidad y el señor secretario de educación del municipio de Chibolo. En el evento se levantó un acta (manuscrita), en la cual se acordaba el desembolso de unos dineros para el transporte de los estudiantes bajo la siguiente condición. La Institución Santa Rosa tendría la primera opción para llevar a cabo el bachillerato de los alumnos de La Pola y para ello presentaría un proyecto de Postprimaria a la Oficina de Calidad de la Secretaria de Educación del Departamento del Magdalena; sí esta opción no se daba, los niños serían matriculados en cualquier institución de la cabecera municipal”. Nota\_de\_Campo\_2. Línea (1:1303-1:2086).

---

<sup>89</sup> La Postprimaria es un modelo educativo que brinda a los niños, niñas y jóvenes de la zona rural un sistema pedagógico y de atención que permite ampliar la educación básica de sexto a noveno grado en las zonas rurales. Las escuelas que llegan hasta el quinto grado y no cuentan con básica secundaria, se organizan en redes para que, en una de ellas, mediante procesos activos, participativos y flexibles, uno o dos maestros se encarguen de cada grado, independientemente del área. El modelo cuenta con materiales auto instructivos por áreas, 42 títulos de sexto a noveno que desarrollan las áreas obligatorias y fundamentales. Además, se dota con una biblioteca básica, un laboratorio de ciencias naturales y educación ambiental y un Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Un aspecto importante de este modelo es el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82781.html>

<sup>90</sup> Se refiere a la primera semana del año lectivo 2014 (20-24 de Enero).

Complementando la anterior nota de campo, se recurre a la voz del señor coordinador de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, quien teniendo ante sí a los padres de familia de la comunidad educativa de la vereda de La Pola, sumidos en una situación de ansiedad por encontrar una solución que viabilice la educación secundaria de sus hijos, lo escuchan con atención:

“Voy a dar Ciencias Naturales, me gustaría empezar con los niños, cambiándole este ambiente al colegio... entonces...me ha pasado en La China, se lo confieso, si...o sea...que alrededor del colegio está sucio y nos toca coger el machete, decirles mañana tráiganme el machete a los estudiantes, ya...no que haya padres de familia que digan...al hijo mío...se lo confieso porque así no lo han dicho en La China, al hijo mío no lo mandé para que fuera a tirar machete...vamos que en la vida, nosotros tenemos que educar a nuestros hijos para la vida, para la vida. [...] es para que para cualquier problema que tenga que él sortear en cualquier parte, él lo sepa sortear...” (Sic).

P29. Discurso\_Coordinador. Línea (0.00:00.72 [0.00:35.77]).

Sus palabras se refieren al énfasis de la institución que es agro-ambiental, su intención al mencionar este aspecto va relacionado en el fondo con persuadir a esta comunidad, para que se incline por la propuesta del bachillerato en la modalidad de Postprimaria que la Institución Santa Rosa de Lima les ofrece y le hagan caso omiso a los ofrecimientos de la Alcaldía municipal de Chibolo. Este actor refuerza su argumento desde su experiencia laboral, al compartirles que la escuela Santa Rosa de Lima empezó de igual manera hasta convertirse en una institución educativa, pero les hizo una aclaración, La Pola como asentamiento también ha de irse desarrollando y proyectándose para el futuro. Ante estas palabras las personas que se encontraba allí hicieron un censo para determinar el número de

estudiantes posibles y en qué ciclos y niveles de formación podían encontrarse. La Postprimaria solo atiende la básica secundaria, es decir, la formación oficial que va de sexto grado a noveno grado. De inmediato RGR, una joven mujer líder, preguntó si habría la posibilidad que la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima ofreciera la media técnica, que recoge los grados décimo y undécimo; ella desea terminar su bachillerato. El señor coordinador le esbozó una respuesta reconfortante, al decirle que la Santa Rosa de Lima ofrecía el servicio educativo del bachillerato nocturno<sup>91</sup>, al cual podría inscribirse y tomar sus clases sin salir de la vereda, dado que los maestros de la Postprimaria le diseñarían un protocolo académico que le ayudaría a compensar sus estudios para poderse graduar. Ante lo anterior, la comunidad asintió la propuesta y se acordó iniciar clases el 3 de Febrero de 2014. En consecuencia se hizo lectura de una cartilla editada por la Universidad de Pamplona, donde estaban consignados los parámetros de la Postprimaria de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional-MEN.

Desde otra perspectiva, la escuela para la población del retorno de la vereda La Pola, se admite como una señal de esperanza para transformar la vida, es otra manera de abordar el futuro. De ahí que cuando RGR, al retornar de su desplazamiento forzado, no es capaz de contener sentimientos como estos:

“... como una alegría que...que si había donde estudiar...que mis hermanitos si podían estudiar aquí cerca y no tenían que salir pa’ lejos a estudiar”. (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.00:00:00-[03:08.32]).

---

<sup>91</sup> En Colombia el Decreto 3011 de 1997, regula el bachillerato nocturno que es también llamado educación para adultos.

La escuela, por lo tanto, se constituye también en un símbolo que evoca recuerdos como patrimonio sociohistórico de la comunidad. Roberto, por ejemplo, recuerda que la escuela que estaba en el predio Santa Rosa fue hecha colectivamente en 1990 por la comunidad, quien alistó la madera y cuyo techo fue donado por una empresa maderera que se encontraba por la época en la zona, contaba con 40 estudiantes atendidos por dos maestros nativos. Y más adelante agrega:

“...cuando los campesinos parcelaron las tierras, la escuela se hizo más lejos y se decidió construir otra de madera y zinc”.

P8. Historia\_de\_La-Pola. Líneas (@176-@84) y (@743-@686).

De otra parte, la noción histórica de la escuela como símbolo comunitario, aún hoy no se ha podido esclarecer por la comunidad, puesto que sus experiencias vividas en medio de dos formas de violencia, una propiciada de antaño por el rezago socioeconómico, evidenciado en la inequidad e injusticia social (pobreza y marginación), y otra, efectuada tanto por guerrilla como por paramilitares, han enturbiado sus recuerdos y muchas cosas han quedado en el olvido definitivo. Estas dos violencias han sido analizadas en esta tesis, denominándose estructural y fratricida, un binomio explícito e implícito en la raigambre de su matriz socio histórica y cultural, convirtiéndose en “forma cultural” y plausible del diario acontecer, emitiendo claros signos de desesperanza, incertidumbre y baja autoestima entre sus pobladores, lo cual incide enormemente en la construcción de identidad política y cultural, por ende, en el desarrollo del sentimiento de pertenencia cívico, pero en el caso que ocupa el análisis - negativo. Se acude entonces a otra fuente, a la joven RGR, quien al inquirírsele por la escuela vieja, aquella que está situada a un costado del balcón, expresa:

“como ya la encontré destruida y no más tenía el motor<sup>92</sup> ahí...y llena de cagada de murciélago (risa)”. (Sic).

Entrevista\_Mp3. Línea (0.00:00:00-[03:08.32]).

Sin embargo, la escuela en los estudiantes de la Postprimaria, adquiere connotaciones subjetivas, como en el caso de EERV, para quien la escuela en una actividad escritural solicitada por el maestro-investigador, es el lugar:

“En donde todos nosotros nos educamos y en donde nuestros hijo tan bien van y donde aprendemos a respetar y no discriminan a las personas dependiendo su color y su forma de ser”. (Sic)

P2. Producto\_Actores\_1. Línea (1:566-1:743).

De igual manera, la escuela adquiere relevancia para los estudiantes del retorno, pues es ella una oportunidad para progresar con lo que allí se aprende, JRGc lo esboza así:

“La escuela es importante porque [...] salgo adelante, porque aprendemos muchas cosas, por ejemplo: a leer, a sumar, a multiplicar”.

P2. Producto\_Actores\_1. Línea (1:146-1:273).

La escuela “Los Tres Ángeles” de la vereda La Pola, se podría decir que entra en funcionamiento en el año 2010, cuando la Secretaría de Educación del Magdalena nombró por concurso en el mes de Agosto a una docente para el preescolar, maestra quien es oriunda del municipio de Chibolo, pero el rector de la época, adscrito a la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima del corregimiento de La China, le asignó

---

<sup>92</sup> Se refiere a la planta eléctrica.



carga académica en la sede principal. Entretanto, en la escuela de la vereda, otra maestra en calidad de voluntaria recogía los primeros alumnos del retorno en el ciclo preescolar. Al iniciarse el año escolar 2011, los líderes campesinos de La Pola visitaron la sede principal de la institución educativa y se llevaron la maestra que se les había nombrado. Para el mes de Marzo de ese mismo año, la institución a través del proyecto transversal “escuela para padres”, visitó la escuela del retorno, se dictó una charla sobre la responsabilidad de los padres de familia en la educación de sus hijos; charla en la que participaron la coordinadora de dicho proyecto y el investigador. Tres meses después el investigador en compañía de otro maestro de la institución regresó a la escuela “Los Tres Ángeles” para celebrar el día del estudiante, realizando un acto cívico en compañía de las dos maestras que se encontraban laborando en ese momento. En esa oportunidad se condecoró por primera vez a los mejores alumnos por su rendimiento académico. La presencia de la institución en la vereda no cesó ahí; para la semana cultural celebrada en Agosto en honor a la santa que le da nombre a la institución, tuvo su mayor actividad al realizar competencias deportivas, concursos y una piquería vallenata por parte de los estudiantes de las dos sedes, quienes se integraron para compartir y conocerse de manera lúdica. Muestra de ello es el siguiente mano a mano repentista:

A – “Yo le canto y le improviso, yo le vengo a improvisar, échame los versos nuevos para que me puedas ganar”. (Sic).

B – “Yo te canto otra vez, yo no me siento apurado, estoy como la gillete con filo por todos lados.” (Sic).

La comunidad educativa de La Pola como población de retorno, ha tenido dos hechos significativos en estos últimos años. El primero sucedió en Diciembre del año 2012, cuando se graduaron los primeros niños de preescolar y básica primaria, la ceremonia de graduación fue muy emotiva por la decoración del escenario, los graduandos vestían togas que fueron traídas por la señora rectora, la música de fondo fue solemne y los padres se mostraban muy felices. El acto se inició con una oración elevada a Dios por la maestra que estaba en situación laboral “en propiedad”, acto seguido exhortó a los padres para que siguieran apoyando a sus hijos con el estudio y les mostró los beneficios que éste trae para la vida de las personas. El acto siguió con el llamado del maestro de ceremonias a cada niño para entregarle su diploma, en esta entrega intervinieron maestros de la escuela principal y sus sedes, padres de familia elegantemente vestidos y hasta un carabinero de la Policía Nacional de Colombia, se unió a la ceremonia.

**Fuente: Propia.**



**Imagen 8: Alumnos de preescolar y primaria graduándose en una escuela del retorno. Vereda La Pola.**

Todos estos actores se dejaban tomar fotos para los recuerdos de las familias allí presentes. La rectora pidió a alguno de los padres de familia presentes tomar la palabra, en medio de

la emotividad que se estaba viviendo, el líder Rodrigo se decidió y en medio de aplausos, balbuceó lo siguiente:

“...gracias primeramente a Dios por este primer grado que vivimos aquí en La Pola, estoy muy contento de que esto se esté realizando aquí, en esta vereda que ha sido tan maltratada...pues es el inicio de un gran futuro de esta niñez, muy agradecido con los docentes, la rectora, muchas gracias y de verdad me siento muy contento”. (Aplausos). (Sic).

P11. Rodrigo\_Pola\_recorte. Mp3. Línea (0:00:00.09)[0.00:07:37])

Luego de la ceremonia los maestros fueron invitados a almorzar a las distintas viviendas de los graduados. La alegría fue desbordante, puesto que hubo varias fiestas, a este respecto la estudiante RGR ilustra:

“... se emocionan, el día que hay grado acá hasta fiesta hacen [...] les encanta un grado, el día que hay un grado...está todo el mundo...el que no es familia, bueno aunque la mayoría de la gente son familia, ese día uff... se emociona la gente, el día que hay grado”. (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea. (6:26:07:80[0:03:53:08]).

Y el segundo hecho ocurrió también para el mes de Diciembre, pero esta vez del año 2013, en esta ocasión los grados tuvieron una similitud, con la diferencia acentuada en que la mayoría de los maestros de la institución no asistieron a la ceremonia, lo que indicó que el Honorable Consejo Académico de la institución hizo caso omiso a estos grados veredales. En esta oportunidad las maestras que tenían la dirección de los grados promocionados fueron las oradoras del evento. Iniciando la maestra de preescolar, quien exhortó a la comunidad con palabras como las siguientes:

“...le digo a los padres de familia que apoyen a sus hijos, de pronto muchos dirán cómo la señó<sup>93</sup> pide eso si los padres de familia siempre lo hacen, pero yo como docente sé realmente, por experiencia que hay muchos padres de familia fallan mucho ante este panorama...para darle a sus hijos, para ayudarlos, para forjarles ese camino, para que los niños más adelante cuando crezcan, sean unos hombres, sean unos hombres de bien, sean unos profesionales...”

P22.Discurso\_maestra\_1\_Mp3. Líneas (0:00:54:36[0:00:18:82]) & (0:01:13:28[0:00:13:96]).

De igual manera lo hizo la maestra de quinto de primaria, quien graduaba a cuatro alumnos, sus palabras tenían un tono de partida, de despedida de sus alumnos y de los padres de familia, ante la eventualidad que para el año que venía, ella podría ser despedida por la Secretaría de Educación del Magdalena, puesto que su condición laboral era de provisionalidad<sup>94</sup>. Con una entonación marcada por la nostalgia realizó la siguiente exhortación:

“...he estado yo presente con ellos, motivándolos y quiero motivarlos para que no se me queden aquí estancados, que miren siempre hacia el norte, porque para allá es que ustedes tiene un futuro, que no se me vayan a quedar acá, que estudien, que sigan adelante mis hijos, es lo único que les pido a ustedes y a los padres de familia que me los apoyen para que estos niños salgan adelante. Hoy ellos inician una nueva etapa, posiblemente no van a estar conmigo, pero como la vida da tantas sorpresas, de pronto nos encontremos el otro año en otro colegio porque estoy de aquí para allá y de allá para acá, entonces no puedo decirles que no voy a estar con ustedes el próximo año, pero si quiero que sigan estudiando mis corazones bellos...”

---

<sup>93</sup> En el Caribe colombiano se llama a la maestra de escuela.

<sup>94</sup> En Colombia la provisionalidad es una situación laboral en la cual los maestros ocupan una plaza mediante contrato definido, que ha sido declarada vacante, la cual se ocupa de manera definitiva mediante concurso de méritos para la carrera administrativa.

P23. Discurso\_maestra\_2\_Mp3. Líneas (0:00:43:81[0:00:49:72]).

La emotividad de las palabras de las dos maestras originó también a la señora rectora sentimientos que también quería exteriorizar, entonces se dirigió a los presentes. Su discurso estaba centrado en motivar a la comunidad del retorno para que aprovechara el servicio educativo que la institución les estaba brindando en todas sus manifestaciones, como el bachillerato para adultos, el bachillerato pacicultor, la formación para el trabajo y lo hacía felicitando a los padres, graduandos y maestros. Pero también los invitaba a creer en la institución y les pedía que esos 22 niños de preescolar que ese día se graduaban fueran a cinco años, los mismos 22 que finalizarán su educación básica primaria, puesto que ese año sólo se estaban graduando 4 estudiantes. Pedía igualmente evitar la deserción escolar mediante una crianza firme, en la que los padres se hicieran sentir. Condicionaba el desarrollo de la escuela a la ampliación de la cobertura, a más niños escolarizados más maestros y más aulas. Un apartado de ese discurso ilustra lo anterior en la voz de este actor de la escuela:

“...nosotros les agradecemos que nos traigan los niños que tienen en casa, que tengan cuatro o que vayan a cumplir los cuatro años el 31 de Diciembre de este año, ojo 31 de Diciembre de este año, pueden traer esos niños que la seño [...] traen el registro civil que la seño L los anota...para que ella los mande y meterlos al sistema y después a ustedes se les llama para firmar la matrícula...” (Sic).

Grados\_La\_Pola\_2013\_recorte\_Mp3. Línea (0:04:05:63[0:01:22:39]).

En esta ocasión la mesa directiva que presidía la ceremonia de graduación contaba además de la presencia de la señora rectora, con la de los señores: coordinador de la básica

primaria, las maestras de la sede los Tres ángeles, la inspectora de Policía de la vereda La Pola, el líder César Escorcía y su esposa Blanca. Ofició como maestro de ceremonias el investigador, ese día no hubo amplificación y el evento se desarrolló a capela con el buen comportamiento de los asistentes. En el ambiente se notaba la alegría de los padres de familia y la de sus hijos graduandos. El maestro de ceremonias pidió al líder César Escorcía que pronunciara algunas palabras a su comunidad, que fueron las siguientes, cargadas de emoción:

“Agradecerle a este grupo de docentes que tienen paciencia para sacar estos niños adelante, y mis hijos sigan estudiando, padres de familia apoyen a estos niños, que este va a ser el futuro de La Pola, de Chibolo y de Colombia... Gracias... cuiden esta escuela, a éste balcón que esto es ¡de ustedes!”

P24. Discurso.Lider\_Pola\_Comunidad\_Mp3. Línea (0.00:00:14[0.00:08:02])

De otra parte, al indagar al estudiantado por quiénes son los habitantes que hacen la población del retorno de la vereda La Pola, estos responden que en su asentamiento humano convergen una variedad de procedencias tanto de municipios, veredas y países del exterior, estos son los que ellos conocen por su experiencia y hacen parte de la vereda en referencia: Chibolo, Canoas, Pivijay, Campo de la Cruz, Plato, Barranquilla, La China, El Difícil, Fundación, Tiogallo, El Plan, El Tormento, La Estrella, Santa Marta, Caño de Agua, Piñuela, Medellín y de la República Bolivariana de Venezuela. Pero también allí se da una diversidad de creencias religiosas, pues hay trinitarios, pentecostales y católicos, los dos primeros credos antes mencionados cuentan con sus iglesias. Sin embargo, al recorrer la vereda La Pola no se encuentra una iglesia católica, se infiere que antes del desplazamiento forzado sí la hubo, así lo recuerda Alberto:

”...la iglesia la construyó la comunidad, aproximadamente en el año de 1987”.

P8. Historia\_La\_Pola. Línea (@743-@686).

Lo cierto es que en los habitantes de la vereda La Pola sus procedencias y creencias religiosas no son motivo de diferencias, reconocen que el único discurso que los congrega es su amor y lucha conjunta por la tierra que aspiran a recuperar; por eso cuando se les pregunta ¿Quiénes son los que están aquí? El estudiante LFOP tomando la vocería responde en los siguientes términos:

“Personas de pelea que no se dejan estrujar fácil por los demás, cuidando su tierra”.

P17. Producto\_Actores\_5. Línea (58:58).

Otro aspecto observado en esta comunidad vulnerable, tiene que ver con las acciones compensatorias que el Estado les brinda, se piensa que en su distribución se cometen inequidades e injusticias con algunos de sus miembros, así lo atestigua el actor ERV:

“Que nos brindan unas ayudas y a mi tío que fue desplazado y ahora en el retorno compró y no le dieron ayuda porque era comprador”.

P21. Producto\_Actores\_6. Línea (64:64).

La situación anterior puede propiciar que se visualice a los actores del retorno como personas que pueden caer en la dependencia y el paternalismo del Estado, es decir, por ser víctimas del conflicto armado vendrían asumiendo una actitud pasiva y de espera de recursos para suplir sus necesidades básicas, lo cual supondría comprometer su autoestima como seres humanos, hasta el punto que en la presentación personal de algunos niños y

niñas que asisten a la escuela “Los Tres Ángeles” podrían llegar a manifestarlo así. A este respecto RGR discierne de esta manera:

“...si hay personas descuidadas, hay bastantes personas así...hay unas que es que no tienen los recursos para comprar y hay unos que tienen demasiado descuido, no les preocupa nada, no les importa cómo vayan sus hijos al colegio, así como andan los hijos andan ellos”.

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.10:07:61[0.03:32:00]).

Pero lo más grave que sucede en la vereda La Pola no es eso. Al momento de redactar el presente documento, las 29 casas de láminas de triplex canadiense no tienen servicio sanitario, los habitantes realizan sus deposiciones en un lote muy cercano al asentamiento humano con el consecuente peligro de contraer infecciones virales por no tener un adecuado manejo de sus residuos sanitarios y muchos menos con la fumigación de los vectores que las propagan. Ante este peligro, los pobladores se muestran indiferentes, están a la espera en que el Estado les solucione el problema, pero desde su voluntad no han intentado hacer algo, son conscientes del riesgo que corren pero se refugian en la desesperanza, su brega en el convivir cotidiano se centra en estar reclamando los subsidios que muchas veces les son retrasados, de nuevo RGR interviene:

“...lo que pasa es que aquí hay unas ayudas, y no son entregadas...no son entregadas y ellos cada ratito las viven pidiendo para que se las entreguen porque ya fueron nombradas.”

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.10:07:61[0.03:32:00]).

A pesar de todo, las acciones compensatorias que los ciudadanos en calidad de retorno han recibido, de alguna manera han mitigado su situación de emergencia y no dudan en reconocerlo, como es el caso de MP & DAC, quienes redactaron el siguiente texto:



“El Estado colombiano le dio a la comunidad el puesto de salud para ayudarles cuando se enfermen y la comunidad tiene que cuidarlo. Después reconstruyeron el balcón porque representa a La Pola y los profesores y la comunidad hicieron el esfuerzo para que el gobierno les pudiera prestar el balcón para que le dieran clase a sus hijos porque a muchas familias les hacía difícil que sus hijos se fueran a estudiar a La China u otras partes porque cuando el invierno, sus hijos no se podían trasladar a la China, se les hacía difícil por la lluvia, le damos gracias al Estado colombiano, porque gracias a ellos estamos estudiando y por eso tenemos que cuidarlo y valorarlo porque ellos no lo prestaron de corazón, para que pudiéramos salir adelante y no andar por la calle”. (Sic).

Producto\_Actores\_9. Línea (11:11).

Sin embargo, los campesinos ya titulados con la Ley 1448 de 2011 de restitución de tierras, han recibido a través de la Unidad de Restitución de Tierras una ayuda de \$22'600.000 (Benjumea, 2014: col 4-5) para la compra de ganado, adecuación de establos y el cercado eléctrico alimentado con paneles solares, previa capacitación técnica en el ámbito pecuario. De igual manera la Alcaldía del municipio de Chibolo, así como organizaciones no gubernamentales ONGs, adelantan gestiones que promueven proyectos productivos para el mejoramiento de la calidad de vida de estas personas del retorno. Por otra parte, los niños de preescolar y primeros grados de la básica primaria de la escuela “Los Tres Ángeles” reciben desayuno por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, compensación estatal que en palabras informales<sup>95</sup> del señor coordinador de la institución

---

<sup>95</sup> Datos entregados por el señor coordinador de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima en asamblea de maestros lleva a cabo durante la semana de desarrollo institucional, hacia finales del mes de Junio de 2014.

educativa, es insuficiente pues de una demanda de 110 desayunos solo se benefician 55 niños, quedando el resto desatendido.

En relación con la atención a la primera infancia en el corregimiento de La Pola, la población cuenta con los beneficios de programas de origen estatal como los siguientes: una Unidad Pedagógica de Apoyo-UPA<sup>96</sup> que contempla jornadas de nutrición, atención psicosocial y la modalidad de articulación familiar de los padres con sus hijos. Dos hogares FAMI<sup>97</sup> que es un programa del ICBF<sup>98</sup> que protege a las madres y los niños que están por nacer, en el cual la madre es ubicada en una casa de madres gestantes y lactantes o casa de madre soltera, donde se le ofrece apoyo para el desarrollo armónico e integral del niño desde su gestación. Además se realizan actividades que permiten desarrollar la función socializadora a través del fortalecimiento del vínculo afectivo entre padre, madre, hermanos y demás miembros de la familia. Y finalmente, el programa de Cero a Siempre<sup>99</sup> que es una estrategia nacional de atención integral a la primera Infancia creada en el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos y cuya vocería está en cabeza de la primera dama de la nación, Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos, que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional, en favor de esta población.

---

<sup>96</sup> Tomado como referencia para hacer la ilustración de: <http://www.vanguardia.com/historico/90689-se-reactivan-las-upa-para-atencion-de-primera-infancia#sthash.vEewMMPt.dpuf>

<sup>97</sup> FAMI es la sigla que quiere decir familia, mujer, e infancia. Ellas trabajan desde sus casas con mujeres gestantes y lactantes, y con hijos menores de 2 años. <http://fundacionpazybien.org/madres-fami/>

<sup>98</sup> Tomado textualmente para hacer la ilustración de: [http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2010/Septiembre/Paginas/20100906\\_03.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2010/Septiembre/Paginas/20100906_03.aspx)

<sup>99</sup> Tomado textualmente para hacer la ilustración de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>

Por su parte, al observar la población de la Postprimaria se percibe a un grupo de estudiantes muy complacidos por la apertura de este modelo flexible para seguir con su educación secundaria y la media técnica a través de educación para adultos. Este modelo se inicia en la coyuntura del trabajo de campo del investigador y la necesidad de la población de la vereda de La Pola porque sus hijos continúen con sus estudios. Son 27 estudiantes entre niños y niñas con la siguiente distribución académica: 8 estudiantes en el grado sexto (6°), 8 estudiantes en el grado séptimo (7°), 2 estudiantes en el grado octavo (8°), 4 estudiantes en el grado noveno (9°) y dos estudiantes en los ciclos C5 y C6 que equivalen a los grados décimo y undécimo respectivamente. Su diversidad es plural, pues allí están congregados los diferentes fenotipos étnicos, de procedencia, de credos, de capacidades diferentes, de microculturas, entre otros. Todos reunidos en torno a la convicción de estudiar para salir adelante, es un renacer que les brinda la escuela, es una oportunidad para olvidar lo que sufrieron como víctimas del desplazamiento forzado, la escuela ha sido un espacio donde pueden jugar, reír e interactuar con los otros, y no es el lugar para recibir discriminaciones, estigmatizaciones, ni segregacionismos de nadie. No obstante, se puede resaltar que la escuela aunque ofrece sus bondades para los niños del retorno, no es suficiente, en la medida que se requeriría aunar mayores esfuerzos interdisciplinarios en la localidad, en el municipio y departamento, de cara a desarrollar acciones de mejoramiento de calidad de vida de las familias en los ámbitos integrales de seguridad social, servicios básicos, comunicación, hogar, entre otros, porque sencillamente el proceder de buenas intenciones de la escuela aun no será suficiente. Se reconocen esfuerzos institucionales de índole gubernamental y no gubernamental para generar trabajo sinérgico en pro de la optimización de condiciones de vida de la población, pero realmente son tenues aún. Se requiere una apuesta más seria y con mayor seguimiento y monitoreo del cambio planeado.

Esta situación comentada es vivida por la comunidad y sería interesante detenernos en distintas voces que le dan vida e ilustración a nuestras palabras, considerando la diversidad étnica y cultural de la Pola, se ha comprendido que ésta adquiere un papel destacado en la construcción social y el quehacer cotidiano, dado que algunos representantes de comunidades indígenas de la zona expresan sus sueños e incertidumbres con esta experiencia del retorno.

Cuando se dialoga con la estudiante RGR sobre la categoría étnica, ella en su respuesta se proyecta a la comunidad y plantea lo siguiente:

“Los afrodescendientes, de pronto no saben que llevan esa sangre, los indígenas sí, no sé si hay personas que no se reconocen, que no dicen que son indígenas, pero hay unos que sí y no les gusta que uno les diga “indios” sino indígenas...” (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.04:45:05[0.02:22:04]).

Estas palabras de RGR llevan al investigador a preguntarse ¿El retorno y la restitución de tierras a qué minorías favorece? Entonces se evoca de nuevo a José (IDMC, 2007), el joven indígena Chimila desplazado por alias “Jorge 40” en 1997, quien siempre ha guardado la esperanza de volver, anhelo que se siente en sus palabras:

“Eso quisiera, poder volver a La Pola, si Dios permitiera. Dicen que las tierras por allá ahora se las van a dar a los desmovilizados, no se sabe si ya se las habrán dado. Que sepamos, todavía no hay un programa de retorno, no se sabe si hay campesinos allá otra vez. Ahorita hay un proyecto de una petición de tierras, que se hace en comunidad. A ver si el gobierno se acuerda de uno, de darle un pedazo de tierra, no igual que allá, pero al menos que pueda uno dispersarse más, tener sus animales, tener una fuente de ingresos como más propia...” (p.91).

Se podría inferir entonces que en la vereda La Pola aún se encuentran miembros de comunidades originarias pertenecientes al grupo Chimila<sup>100</sup>, quienes al ser víctimas del conflicto armado se desplazaron hacia los alrededores del municipio y algunos también se encuentran en proceso de retorno, pero no se les está prestando la atención correspondiente a su realidad como indígena desplazado y ahora retornado. Lo cierto es que están presentes sin dejar oír sus voces en su lengua originaria, esto lo confirma la misma RGR:

“cuando estaba la guerrilla, ellos estaban acá, había una familia de indígenas, ella está casada con un...con un...era tío mío, él murió...” (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.03:02:18[0.01:46:55]).

Por otra parte, y profundizando con lo que se viene planteando y al hacer un ejercicio de interacción pedagógica maestro-estudiantes/estudiantes-maestro, en el contexto de la presente investigación, se percibe que son muy locuaces para contar sus vivencias y experiencias, pero al solicitárseles que las plasmen en textos o dibujos no son muy hábiles, debido a su discontinua escolarización. Sin embargo, son muy críticos con los procesos formativos que vienen recibiendo en su retorno, la estudiante LELL lo resume así:

“...aquí en nuestro colegio vienen diferentes profesores, unos que nos quieren poner a pensar y otros que solo dictan y dictan, y otros nos enseñan valores y el profe Luis nos enseña a ser escritores.”

---

<sup>100</sup> Durante más de nueve años, los chimilas vieron su territorio convertido en una cárcel por los paramilitares de Jorge 40. Desde 1997 hasta 2006, el Bloque Norte de las autodefensas se instaló allí, les prohibió celebrar sus ceremonias y hablar su lengua, controló draconianamente sus entradas y salidas del resguardo y asesinó a 34 miembros de la etnia, entre ellos a dos ancianos considerados los guardianes de la sabiduría de sus ancestros. Tomado de la “Tragedia de los chimilas”. (2003). Revista Semana. [www.revistasemana.com](http://www.revistasemana.com)

P26. Producto\_Actores\_8.Línea (66:67).

De igual manera son conscientes de su situación académica y solicitan se les mire con flexibilidad en sus quehaceres escolares, pues ellos consideran que aún están afligidos, RGR lo demanda de esta manera:

“Hay profesores que...que no dan la clase adecuada o no saben dar la clase al estudiante, pero...y en cambio hay otros que dan sus clases muy bien y saben explicar, los niños les entienden, aquí se debe tratar...ser cuidadosos con ellos”. (Sic).

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0.03:02:18[0.01:46:55]).

Pero también el Estado, a través de sus autoridades que se encuentran en la región adelantado gestiones para que se lleve a cabo la restitución de tierras, estimula a estos niños para que sigan adelante, un agente de La Fiscalía General de la Nación aprovecha el espacio de una clase dirigida por el maestro-investigador para decirles palabras como éstas:

“...yo los invito hoy a ser mejores, a ser hombres del mañana a tener un aprovechamiento bueno, por favor estudien y lean antes que conseguir de aquella persona que les va a quitar sus momentos de felicidad, y a los niños por favor, prepárense para la vida, estudien primero y después ahí sí organícense... entonces yo les quiero dejar un mensaje: ¡que Dios los bendiga!” (Sic).

P18. Fiscalia\_General\_Mp3.Línea (0.00.54:08[0.00:36:84]).

Ya en desarrollo de las actividades académicas el maestro-investigador encuentra que los niños del retorno también tienen sus aspiraciones, viendo a la escuela como una oportunidad de movilidad social con la cual podrían vivir bien, con un *status* social y

económico superior y por lo tanto deseable y envidiable<sup>101</sup>. Al preguntar por este aspecto, AP responde:

“Yo quisiera un carro y quisiera terminar mis estudios y quiero trabajar para tener todo lo que me haga falta y vivir bien”

P21. Producto\_Actores\_7. Línea (11: 11).

La anterior afirmación de AP lleva a hacer un contraste con lo que algún miembro de la comunidad<sup>102</sup> intenta comunicar a sus vecinos, amigos y allegados cuando pinta un retablo para dejarlo en un espacio de amplia circulación social y además le escribe un mensaje de carácter axiológico, para hacerlo un símbolo que ha de caracterizar a una comunidad que aún no se repone completamente de un desplazamiento forzado. La imagen está sobre un pedazo de madera aserrada y plana por uno de sus costados y en el cual se observa a un barco que se sobrepone a un gran oleaje; se lee el siguiente mensaje:

“mejor es la comida de legumbres donde hay amor, que de buey engordado donde hay odio”

P6. Foto\_Proverbio.JPG. (10521968)-(2064:3788).

Con lo anterior el autor del retablo no intenta generar en sus compañeros del retorno la idea de ser conformes con la suerte que les ha tocado vivir. Por el contrario, es una voz de vida que invita a volver con ánimo a lo propio, a la tierra, a pesar de las adversidades. Es un aliento para lograr la tranquilidad que no han tenido en muchos años, pero también es una exhortación a hacer lo que saben hacer, sus labores agropecuarias, razón de ser de su

---

<sup>101</sup> Planteamiento de Terán, M. (2011: 23). Currículo local Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea. FUNPROEIB-ANDES.

<sup>102</sup> La estudiante LELL informó al maestro-investigador que el retablo fue hecho por un campesino que pertenece al credo de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia.

proyecto de vida. Lo anterior implica igualmente fortalecerse como seres humanos y en este aspecto la niña DRAC exterioriza lo siguiente:

“Que no se pierda la dignidad porque la dignidad es lo más importante del mundo y tampoco quiero que se les pierda nada de lo que han construido en la vida porque eso es lo más importante.”

P19. Producto\_Actores\_4. Línea (92:92).

Por otra parte, al abordar a los estudiantes de la escuela “Los Tres Ángeles” sobre lo que ellos perciben de sus padres, en relación con los saberes socioculturales locales o propios que esperan no se pierdan, la niña MPA dejar oír su voz para pronunciar lo siguiente:

“Papá: no quiero que se pierda de mi papá es la forma como me trata, que cuida su finca, sale adelante con lo que tiene, no quiero que se rompa la responsabilidad de cuidarnos a nosotros cuando habla de nosotros [...], la forma que no se niega cuando mi amá le pide la leche para hacer galletas.

Mamá: la forma que no quiero que se pierda de mi mamá es que da muchos consejos. Me protege de lo malo y me enseña lo bueno, me enseña a cocinar, a hacer galletas, quekis, dulces y no quiero que se pierdan esas costumbres que las voy a tener siempre presente, me enseña a hacer educada con las demás personas, ayude a mi papá a hacer los oficios”. (Sic).

P19. Producto\_Actores\_4. Línea (24:25).



## RECAPITULACIÓN

La investigación de corte interpretativo-comprensivo exige al investigador conciencia de un mayor esfuerzo para abordar sus objetos de estudio. Una de las dificultades radica en que la comunidad científica exige transformación como resultado de este tipo de investigaciones, no conformándose con las comprensiones del fenómeno abordado. Sin embargo, cuando el fenómeno no ha tenido puntos de referencia de partida desde los ámbitos de la ontología y la epistemología, la comprensión de él se convierte, ya desde la metodología, en una manera de transformación.

De ahí que en la presente investigación se argumenta el por qué se adoptó la metodología interpretativa-comprensiva a través de la etnografía apoyada con las herramientas que ofrecen otros métodos comprensivos desde la percepción repentina y/o en un darse cuenta de algo de manera súbita. De igual forma, la escogencia de los participantes e informantes clave, atribuye la concepción heurística del maestro-investigador, el cual intenta ser lo más efectivo en el recaudo de información, hasta proponer estrategias como las técnicas solapadas. Mientras otro aspecto a tener en cuenta, fue el hecho de la elaboración de un mapa donde se diseñó de manera versátil la investigación para un contexto caracterizado por la vulnerabilidad de sus actores.

En relación con la permanencia del maestro-investigador en el escenario, fue necesario realizar una narración densa, en la cual no se obvió detalle alguno para no generar sesgos y poder ser lo más fiel posible, puesto que a la vez de ser actor, investigador participante, éste también es miembro activo de las comunidades educativa y general. Es de acotar que los miembros de la comunidad abordada por su situación de víctimas en retorno,

a pesar de ser muy receptivos, son muy lacónicos al momento de ser abordados en la intención de suministrar información relacionada con el fenómeno que están viviendo, lo que desencadenó la adopción de diferentes estrategias para la recogida de información, partiendo desde lo más distante a lo más cercano posible, ganando confianza en un hacerse igual a ellos; pero también saliéndose de pautas de linealidad, como el obrar como el académico o el científico, actitudes que provocan en la comunidad el recuerdo de las órdenes de aquellos momentos de la ocupación de sus tierras por grupos al margen de la ley.

Por su parte, en el trabajo de campo se recopiló a través de los distintos medios de registro, las voces de los diferentes actores abordados, las cuales de manera inmediata fueron asignadas y codificadas en el software de análisis cualitativo Atlas Ti 7.53.

Finalmente, se hace una exhortación al lector para emprender el siguiente capítulo, en el cual se asumen las potencialidades del currículo a partir de las voces de los actores escolares inmersos en las comunidades en condición de retorno, personas que de manera consciente le dan a la figura de la escuela, un significado *sui generis*, concebido desde sus propias existencias y a la cual le confían la responsabilidad de transmitir sus saberes, valores y concesiones de un buen vivir.

### **CAPITULO 3**

## **LAS POTENCIALIDADES DEL CURRÍCULO A PARTIR DE LAS VOCES DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES DEL RETORNO**

### **INTRODUCCIÓN**

Llevar al mismo nivel de discusión a personas comunes y corrientes con teóricos, sobre la forma cómo el conocimiento socio-histórico de un determinado contexto se crea y se recrea en el fin de construir sociedades justas y dignas, no es una empresa fácil. Más cuando sus miembros le dan significados desde sus demandas y aspiraciones socioculturales y le asignan como tarea específica su reproducción en las generaciones en ciernes, quienes a su vez, las aprehenden como un saber vivir para un buen envejecer, entonces estos conocimientos adquieren por gravedad una tonalidad de productivos. Conocimientos que cuando se desarrollan en el seno familiar lo hacen como un patrimonio ancestral que por las dinámicas de la sociedad han de ser re-cedidas a organizaciones sociales como la escuela, quien los institucionaliza y redacta en un documento del orden público, al que hace llamar currículo, que a la postre, queda condenado y hostigado por fuerzas externas que lo conmueven y lo trasforman desde perspectivas muy diversas del orden de la homogeneización, emancipación y decolonialidad.

Lo anterior se profundiza en el presente capítulo desde cuatro momentos a saber: en un primer momento se discierne sobre el currículo como noción sociocultural, procesada desde las dinámicas de los actores de las comunidades educativas que en muchas ocasiones

están en condiciones de vulnerabilidad, teniendo como uno de sus referentes a las poblaciones que retornan de un desplazamiento forzado. De igual manera, se hace énfasis en el procesamiento, adquisición y transmisión del conocimiento desarrollado en un contexto social, que aunque no esté formalizado, está presente e influye fuertemente en la formación de capital humano. Para el segundo momento, el currículo pasa de ser un concepto romántico a ser una herramienta de poder y sometimiento, sustentando en una normatividad que no reconoce la heterogeneidad de las poblaciones a las cuales se les imparte y/o impone. Otra afirmación que se hace, está relacionada con la mercantilización del currículo y en la cual se deshumaniza a las personas al no permitírseles desarrollar sentido crítico, lo que importa es que los individuos se formen para el trabajo y el consumo.

En el tercer momento, se aprecia el currículo desde las poblaciones del retorno como una posibilidad para representarlo desde sus saberes ancestrales y la relocalización de sus tradiciones en ambientes de diversidad, en donde se desarrolla de manera tenue relaciones interculturales que la homogenización inviabilizan pero que el currículo oculto jalona para caracterizar a estas comunidades que si no alzan sus voces quedan en el olvido. Finalmente, en el cuarto momento, se hace una comprensión desde las aspiraciones socioculturales de las poblaciones victimizadas por el conflicto colombiano para autodeterminarse, en el sentido de querer ser de acá y no de allá, es decir, el currículo del retorno ha de estar en posicionamiento de los saberes locales, desprendiéndose del pensamiento eurocentrista, para localizarse en un pensamiento latinoamericano, donde el acervo cultural tiene como fuente los abolengos de los pueblos originarios. Se cimienta esta posición desde los conceptos de emancipación y decolonialidad.

### 3.1. EL CURRÍCULO COMO NOCIÓN SOCIOCULTURAL

Asumir una actitud favorable en la comprensión de la diversidad humana manifiesta en la escuela, es lograr despertar sensibilidad hacia problemáticas de índole socioeconómica, política, cultural, ambiental, entre otras, que desafortunadamente padecen las familias que retornan del desplazamiento forzado por el conflicto, y por ende, circunstancia que afecta a sus hijos e hijas en edad escolar. Solo compartiendo con estas víctimas su dolor, anhelos por re-direccionar sus vidas y lograr realizarse como seres humanos, los compromete a trabajar con perseverancia, responsabilidad y compromiso en la finalidad de contribuir de manera consciente en la construcción de una sociedad y nación mejores. La estudiante RGR hace el siguiente testimonio:

“Hace años atrás creía que cuando uno comienza a trabajar y a ganar su dinero ya no es necesario seguir estudiando, pero hoy en día, pienso muy distinto, cada día de mi vida he necesitado mucho para cualquier cosa, importante es mi futuro”. (Sic).

P2. Producto\_Actores\_1. Línea (1:1767-1:1809).

Por eso, cuando los miembros de las comunidades del retorno se reencuentran, sus primeras interacciones consisten en rememorar y recrear su pasado, cuyo ejercicio los lleva a definir cuáles fueron sus actividades **socioeconómicas** y **culturales** que tenían cuando fueron desplazados de forma violenta, para retomarlas en el retorno, previo acuerdo comunitario-familiar; esto implica necesariamente una división del trabajo desde estos dos ámbitos. Situación que en palabras de Lundgren (1997: 17): “crea también un contexto para la educación en el cual la responsabilidad de los procesos de reproducción no recae en una sola persona”. Entiéndase por reproducción la transmisión de saberes y valores de padres a hijos o en muchos casos de abuelos a nietos suscritos a una determinada sociedad. Todo lo

anterior se cristaliza en la escuela, cuya principal función en palabras de Vasco (2011) consiste en:

“...institucionalizar lo que la cultura concibe como formación a través de la educación; en ella se han de dar los procesos de socialización, inculturalización, aculturación y culturalización, cuyos mayores responsables son los maestros que han de dar forma a sus alumnos como seres singulares y originales para una sociedad en constante cambio”. (p. 24)

Se puede entonces considerar que todo proceso de formación tiene como sustrato tres aspectos, a saber: en primer lugar, los individuos que hacen parte activa y pasiva de una cultura endógena, exógena, raizal, y/o multicultural; en segundo, todos los seres humanos ocupan unos espacios geográficos, habitacionales y/o moradas. Y en último lugar, la vida de los seres humanos se desarrolla en unos tiempos biológicos, psicológicos, sociales y temporarios. Estos aspectos mencionados son lo que Vasco (2011:17) llama: “el acumulado cultural de las personas mayores de la comunidad y son aprehendidos y abstraídos para sí por las nuevas generaciones.”

Pero esta institucionalización de la cultura en la escuela, se da mediante el diseño de un instrumento construido colectivamente, en el cual se consignan las etapas, los roles, los contenidos, las mediaciones, los métodos de enseñanza y aprendizaje y su evaluación; este instrumento se le ha denominado currículo. Y para ello es necesario hacer una comprensión epistemológica donde las decisiones para organizarlo no atenden a las comunidades en su visión de mundo, de sus escalas de valores y sus concepciones de educación y pedagogía que han de darse en su escuela. Corresponde entonces a la escuela tal como lo predicen Bartolomé-Cabrera-Espín (1998):

“...preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura del alumnado y la cultura que se está creando en la comunidad social. Para ello el curriculum debe ser el vehículo fundamental por medio del cual las personas construyan el significado de sus experiencias”. (p. 1476)

De ahí que, cuando se piensa en el currículo como instancia para reconstruir una sociedad (Magendzo, 2003:16) que viene de ser atomizada por la violencia, este currículo no ha de estar pensado solamente en reproducir lo que se tenía, sino más bien ha de ser delineado para solucionar decidida e intencionalmente los nuevos problemas socioeconómicos y culturales que han de enfrentar. De igual modo, el autor antes mencionado, (2003: 16) advierte que este currículo no ha de conformarse solamente como instancia de reconstrucción social, sino que ha de ir más allá, en el sentido de intentar comprender cómo el currículo reproduce las injusticias, los fenómenos discriminatorios y de marginación imperante en la sociedad.

Ahora, desde otras perspectivas sobre la escuela y sus consecuentes procesos, se tiene la postura de las comunidades originarias del continente latinoamericano en las cuales sus comunidades se han dedicado a desarrollar estrategias para asegurar la reproducción y transmisión de su sistema epistemológico de generación en generación, (Terán, 2011: 17). Postura que rebate a la escuela occidental en la cual se promueve a ésta como la institución social que promueve la movilidad social como principio para lograr, que quienes acuden a ella, vivan bien. A este respecto la misma Terán (2011) hace una profundización en los siguientes términos:

“Un vivir bien medido por un *status* social y económico superior, por tanto deseable y envidiable. En ese sentido, a la sociedad se le inculcó que la educación escolar es la manera

más segura de lograr ascender social y económicamente; caso contrario, se negaría toda posibilidad de progreso y ahondaría la brecha entre clases sociales”. (p. 23).

De igual forma, esta autora (2011: 23) afirma que para estas comunidades originarias el currículo transmitido de generación en generación, ha de estar sustentando en sus saberes locales que promueven la subsistencia de prácticas tradicionales de convivencia con la naturaleza. Concibiendo además que la naturaleza no esté al servicio del hombre, sino el hombre al servicio de la naturaleza. Entonces hombre y mujer que se forman para vivir bien en estas comunidades, no se admiten como depredadores sino como seres que logran comprenderse en el saber vivir bien y en el saber convivir con el entorno natural que les asegura su vida (2011: 25).

Otro aspecto relacionado con el currículo de las comunidades latinoamericanas es la representación que se tiene sobre el goce y la fiesta como elementos de recreación, que se reproducen de generación en generación. Asimismo sucede en las poblaciones que sufren desplazamiento forzado, en medio de su dolor también hay tiempo para recrearse, pero este espíritu de goce se acentúa más en estas personas cuando logran retornar a sus lugares de origen, y no dudan en reconstruir esta representación. Luis Ramos Jr. (MOVIC. 2011) evoca esa potencialidad que quiere que sus descendientes reproduzcan para que no se pierdan en el tiempo:

“Quiero tanto a... la Pola<sup>103</sup> y estoy tan enamorado de esta vaina que no quiero salir de aquí...aquí me tomo los traguitos, y aquí estoy... porque no sé, de pronto hay una mejor forma de recrearse, en Chibolo, en Plato en el pueblo...yo no sé... el recreo mío es ver los

---

<sup>103</sup> Vereda del municipio de Chibolo en el departamento del Magdalena. Su población retornó de un desplazamiento forzado perpetrado por el Bloque Norte de la Autodefensas Unidas de Colombia-BN-AUB, el 19 de Julio de 1997.



animales, los perros, el burro, el caballo, montar mi bestia y llegar aquí y saludar a mi gente y... si llego a algún baile, sin importar quien sea yo la cojo a bailar, sea nueva, sea joven, pero me gusta divertirme, compartir respetuosamente...Entonces para mi esa es la vida, no únicamente tratando de vivir en la ciudad, ni nada... me gusta el trabajo, no ambicio vivir en la ciudad, yo ambicio vivir en mi casa, de pronto en mi finca, tener mis cosas, después que yo tenga los hijos y la mujer bien, unos terneros y unas vacas lecheras, ¡punto!” (Sic). (CD. 1: video 4)

Es necesario recalcar entonces que la escuela ha de entenderse como un espacio cosmopolita, pero también como un nicho donde se desarrolla y reproduce cosmogonía, en un morar surgido del diálogo de sus protagonistas con los objetos concretos y abstractos y los sujetos de las comunidades. De esta manera, corresponde a la escuela tender un puente que une a ésta con la cultura socialmente establecida por la comunidad, a través de un currículo elaborado para la producción que supla las necesidades básicas de la gente para un bien vivir en tranquilidad, pero además éste ha de ser también el conjunto de experiencias que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela, (Bartolomé *et al*, 1998: 1477).

### **3.2. EL CURRÍCULO COMO NOCIÓN DE UN ESTADO HOMOGENEIZANTE**

En la reforma curricular de 1979, Colombia definió el currículo como un producto esencial de la tecnología instruccional, corresponde entonces a la escuela en palabras de Martínez Boom-Noguera-Castro (2011):

“...cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se

dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiriera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido”. (p. 167).

Como se puede observar a partir de la anterior disertación, el Estado colombiano, desde hace algún tiempo, ha venido proponiendo un currículo homogéneo para sus escuelas, pues concibe a los miembros de su población escolar como seres iguales, referidos en sus características cognitivas, socioculturales y económicos. Este currículo estatal también se conoce como currículo explícito y ha venido siendo diseñado por técnicos procedentes de las ciencias económicas con un modelo técnico-instrumental que, desde la posición crítica de Aristizábal-Muñoz-Tosse (2011: 2), se ha venido implementando a lo largo y ancho de nuestro país como un bálsamo con el cual se logra cumplir las metas exigidas por organismos internacionales como el Banco Mundial-BM y el Fondo Monetario Internacional-FMI, sin tener en cuenta otras propuestas no alineadas, lo que los niños reciben de sus maestros en las escuelas, no es más que un insumo “educativo” proveniente de políticas socioeconómicas globales de homogenización y en donde se promueve el imperio de la hegemonía de unas culturas dominantes sobre unas culturas dominadas.

Es de acotar entonces que el currículo explícito no tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, las diversidades sumergidas en cada aula, solo se impone, se acata y se aplica sin consideración alguna porque se parte de la premisa que en occidente todos somos iguales, pretexto que no es más que una apuesta que hace el Estado colombiano por un modelo asimiliacionista en los términos planteados por Muñoz Sedano (s/f), en el cual los alumnos pertenecientes a minorías étnicas -en este caso-, a poblaciones en retorno de un

desplazamiento forzado, han de ser conducidos a liberarse de su identidad, pues de lo contrario sufrirán retraso en su escolaridad.

Pero también es necesario advertir que el estudiante de una escuela del retorno, al asimilar el currículo explícito que le ofrece la escuela combinado con el currículo oculto<sup>104</sup> que también se desarrolla de manera paralela en la cotidianidad de las actividades escolares, éste niño y/o joven olvida el trauma que sufrió por el conflicto y en su ser podrían construirse nuevos esquemas mentales que van perfeccionándose de acuerdo con sus etapas de crecimiento corporal y mental con el mundo de representaciones que el nuevo nicho cultural le brinda, al punto de llegar a fracturar el acervo e identidad cultural<sup>105</sup> de su familia en condición aún de fragilidad. Corresponde entonces a la escuela pública en términos de asimilar su papel destacado, en entender al currículo como un crisol donde las representaciones socioculturales de las comunidades podrían configurar la identidad del niño o joven del retorno, pero que de igual modo llegarían a influir en el resto de los miembros de estas comunidades educativas. A este respecto un directivo docente exclama:

---

<sup>104</sup> Concepto ampliado líneas más abajo, desde las diferentes perspectivas de tres autores: Jackson, Sichra y Hutmacher.

<sup>105</sup> A este respecto se toma como referente la postura de Encarnación Soriano Ayala (s/f) para quien la identidad cultural es un constructo psicológico en el que las personas se ven como miembros de un grupo que muestran rasgos físicos y valores similares. Autora que da crédito al pensamiento de Smith (1991) referido a ésta, y la cual consistiría en la: "suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente." Ampliar en [http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF)

“...hacemos parte del campo, somos campesinos por naturaleza y qué vamos a hacer con un niño que aprenda ciencias, que aprenda matemáticas, pero que no sepa producir una mata de ají.”

Discurso coordinador. Línea (0.01:50.68 [0.00:22.08]).

Este intercambio de saberes se plantea desde reconocer que el Estado promueve unos conocimientos homogéneos asimiliacionistas para toda la población del país acorde con los conocimientos homogéneos de la población mundial.

A este respecto, la escuela pública se ve representada por sus maestros, sus directivos y personal administrativo, es decir, una fracción del Estado, mientras los líderes representan una minoría diversa en un espectro de matices y gamas. Los primeros llegan al diálogo con un currículo presupuestado por técnicos ajenos a las necesidades y aspiraciones socioculturales de las comunidades, los segundos llegan con un legado de expectativas y anhelos porque se les tenga en cuenta su ideario, cosmogonía, cultura endógena, imaginario colectivo, vocación laboral, saberes locales y prospecto familiar del proyecto de vida de sus hijos e hijas. Cada parte dialogante posee un acervo de saberes que, estructurados en contenidos, fundamentan y dinamizan el currículo escolar que da impronta a una comunidad y un *ethos* a quienes en él se afilian.

No se puede entonces, eludir de un todo el currículo estatal con sus áreas de conocimiento de carácter monocultural que denotan desde la comprensión dialéctica de la educación intercultural, la “homogenización del currículo” arraigando en los procesos cotidianos de la pedagogía desarrollada en las instituciones educativas que prestan sus servicios a comunidades multiculturales, actitudes y acciones didácticas, evaluativas, organizativas, culturales, políticas, éticas y estéticas por decir algunas dimensiones, en

contravía con sus realidades socioculturales y proyectos de vida. Esta perspectiva “monocultural” desde luego no facilita la educación pertinente y contextualizada en un país que a partir de la Constitución de 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Por ejemplo: la evaluación que practica el Estado a todos los estudiantes del país, a través de pruebas estandarizadas, no recoge de ninguna manera las peculiaridades y riquezas de los procesos socioeducativos de un país de regiones; étnico, cultural y plural; donde se exalte y dé protagonismo a sus voces, que reconozca los conocimientos empíricos, a propósito del diálogo de saberes que plantea muy bien Fidel Tubino (2013).

En este orden de ideas, se puede afirmar, desde Fals Borda (2003, 16), que el currículo escolar del Estado forma para el trabajo y la ciudadanía como un trágico resultado de la invención renacentista del Estado-nación, que no forma para defender la vida sino para destruirla. Pero no es suficiente, pues el currículo también ha de formar a las personas para que se entiendan como personas y como miembros de una familia y una comunidad que está arraigada a una tierra donde se nace y se pretende ser sepultado.

Es cuando emerge el concepto de currículo escolar, el cual ha de cobrar fuerza y ser determinante en la formación de los niños y niñas nacidos (as) en el conflicto armado que desterró a sus padres. La EPT (Escuela Para Todos) en el mundo del 2011 de la UNESCO (2011) invita a recordar que:

“Los currículos son decisivos. Qué clase de historia se enseña y de qué manera, cuáles son los enfoques en materia de instrucción religiosa y cómo se presenta la identidad nacional en los manuales escolares, todos estos elementos influyen poderosamente en la actitudes que los niños van a tener hasta la edad adulta”. (p, 159).

Lo anterior lleva a presuponer que los contenidos curriculares no han de ser diseñados para formar a las víctimas como ciudadanos homogéneos y con una visión de desarrollo a costa de la sobreexplotación y depredación de los recursos naturales (Terán, 2011:21); el currículo escolar no puede ser tampoco una manera de silenciar las voces e invisibilizar a las diversidades culturales identitarias; por el contrario, líneas adelante esta misma autora (p. 21) proclama que éste ha de contribuir a la concreción del derecho a tener una educación propia enmarcada en su cosmovisión y formas propias de transmisión y apropiación de saberes y conocimientos.

El currículo escolar no ha de ser una cortina de humo que traslape los procesos naturalistas de reivindicación de las víctimas, la recuperación de la memoria histórica de los eventos que de alguna manera marcaron el derrotero a la “penumbra” pero a la vez, en términos resilientes dan pistas altruistas de reconciliación y empoderamiento, para que las nuevas generaciones de poblaciones del retorno, reconozcan los esfuerzos humanos de resignificar el territorio y la cultura de sus padres y abuelos. Aspecto que facilita la orientación de niños y jóvenes de estas poblaciones, el afianzamiento de la lucha y trabajo por una sociedad mejor, con calidad de vida y con dignidad, a formar en el no rendirse, no vivir en la incertidumbre y en la desesperanza.

Queda claro que el diseño curricular no ha de darse desde lo dictado por las autoridades educativas que prescriben al currículo como un instrumento político que establece cuál es la cultura legítima a ser transmitida a las nuevas generaciones, (González Mediel, 2008: 104); por el contrario, ha de elaborarse desde la realidad de los afectados por el conflicto, es decir, llevar a cabo un currículo oficial explícito puede estar cargado de recuerdos no gratos, de sentimientos de sometimiento y frustración. Es la comunidad

educativa a quien corresponde decidir qué parte de su historia e imaginario colectivo ha de ser reproducida en sus hijos para que lo que no fue grato se repita en su descendencia. Al respecto, el mismo informe Educación Para Todos EPT-UNESCO (2011) hace la siguiente advertencia:

“Y si en vez de cultivar las mentes de los jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio y la intolerancia y se les inculca una visión distorsionada de la historia, las aulas pueden convertirse en semillero de violencia”. (p. 165).

No cabe duda que la formación y educación en las escuelas que han sido hostigadas por el conflicto armado, centren sus esfuerzos en procesos pedagógicos que bajo principios utópicos hagan que sus alumnos construyan un mundo que permita de manera práctica edificar su futuro personal y social. De ahí la importancia de los maestros y maestras, en su condición de líderes naturales, de orientar y no de imponer el diseño del currículo que ha de trazar los caminos a recorrer por los estudiantes como personas humanas y de servicio a sus demás congéneres para hacer una mejor sociedad civil.

Dentro de este contexto, Gimeno Sacristán (1996) va perfilando el currículo escolar como producto de una construcción social de unos mundos cuyas realidades no son fijas ni universalmente físicos. El mundo de los niños y niñas comienza en un diálogo entre su morada cósmica y la sociedad que lo circunda. He aquí su reflexión:

“El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas y sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración”. (p. 11).

No es fortuito comprender entonces que cada comunidad tiene una cultura arraigada que muchas veces no acepta interrelacionarse con otra de igual, menor o mayor acervo, lo que les interesa es reproducir lo que los ha hecho sentirse bien en este mundo y la escuela no puede estar ajena a esta perspectiva de vida ni tampoco ser instrumento para destruir lo que a lo largo del tiempo ha representado la vida de muchas generaciones.

Dentro de esta realidad, es necesario comprender desde los significados y sentidos dialógicos del currículo, como éste (el currículo) coadyuva a la reconstrucción de una comunidad cuyos padres y estudiantes se preocupan por la estabilidad de su sociedad, para que desde sus experiencias individuales y colectivas reflexionen sobre los hechos y efectos educativos que el currículo oficial les impone. Al respecto Magendzo (2003) propone lo siguiente:

“Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de conocer su realidad, de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de la sociedad, a la transformación de la sociedad, a la búsqueda colectiva de una sociedad mejor. De aquí que la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el diálogo y en búsqueda del consenso, es determinante en esta concepción”. (p. 20).

Se entiende que, a pesar de un currículo oficial llevado a la práctica de manera instrumental, le corresponde a la escuela y su comunidad elaborar el propio e implementarlo en la proporcionalidad que crean pertinente para la formación de las nuevas generaciones tanto en actividades escolares como extraescolares. A este respecto, González Monroy (2008) afirma del currículo lo siguiente:

“El currículo como producto de una construcción social, es la única manera con que cuenta una comunidad para que sus hijos/as desarrollen sus posibilidades, rol que compete a la



escuela, para lo cual debe asumir e implementar los mecanismos necesarios para su orientación y dirección dentro de la dinámica de sus patrones culturales, entendidos como el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una sociedad [...]”. (p. 38).

De ahí la necesidad de trabajar la elaboración del currículo del retorno partiendo del concepto “arraigo” como acción que enmarca los saberes locales de las comunidades y que están ausentes en el currículo que se imparte en la escuela; puesto que en él no se representa la dignidad y el sentido de identidad de las personas, es decir, a decidir a qué grupos se quiere pertenecer, con cuál se identifican y están dispuestos a construir y afianzar su sentimiento de pertenencia, (Sánchez Fontalvo, 2006: 137). Lo que quiere decir entonces que el arraigo es un concepto multiconnotacional, pues se encuentra en la tierra donde se nace, en las tradiciones familiares y sus saberes socioculturales y laborales; manifestados de manera tímida en el folclore con las artesanías, las danzas, la literatura oral y escrita, la música autóctona y la gastronomía; pero también implícitos en las fiestas patronales, cultos religiosos, pagamentos y celebraciones cosmogónicas. Es decir, el arraigo con sus saberes y haceres, es la vida misma de una persona y se materializa más cuando el que lo siente ha sufrido desarraigo como en el caso de las personas desplazadas por la fuerza en el espectro del conflicto armado colombiano.

### **3.3. CURRÍCULO DEL RETORNO: UNA PROPUESTA DESDE LA VULNERABILIDAD**

Una circunstancia que ha de tenerse en cuenta en la elaboración de un currículo del retorno, es lograr un nivel de sensibilización por quienes lo desarrollan hacia el niño desplazado que

está regresando a una escuela instituida en el lugar de sus arraigos. Sus primeras experiencias escolares muchas veces no son muy agradables puesto que el clima de aula puede ir más allá de un conjunto de mesas, sillas, libros o materiales dispuestos de una manera determinada, (Bartolomé *et al*, 1998:1481). Otro aspecto que es fundamental tener en cuenta, es el hecho de no dejar pasar por alto la diversidad que se da de manera silenciosa, lo mismo que los procesos comunicativos entre los actores del escenario educativo, así como las normas que se han de cumplir sin saber de dónde vienen. La estudiante LELL se manifiesta:

“Me hace diferente de los demás mi modo de ser, mis actuaciones, cómo pienso, cómo me expreso”.

P21. Producto actores 6 (7). Línea (21.48-108:108).

Se tiene entonces a un niño del retorno que se enfrenta con lo que él considera obstáculos, los cuales logra superar con el paso del tiempo. De esta manera se enfatiza que el currículo de una escuela del retorno no ha de ser el mismo que el de la escuela mayoritaria o de acogida. Porque la intención del currículo de estas escuelas ha de estar soportado en la formación de ciudadanos sociales sin desconocer el ámbito cognitivo. El estudiante JMC interviene:

“Porque en la escuela aprendemos muchas cosas y en las escuelas aprendemos a salir adelante”.

P2. Producto actores 1. Línea (2:1089-2:1146).

Sin embargo, en la construcción y posterior puesta en práctica de un currículo social siempre ha de estar presente la crítica propositiva de cada uno de los actores escolares,

quienes también han de estar prestos a dar respuestas curriculares continuas a las dinámicas sociales de las comunidades donde estas escuelas se hallan inmersas.

De esta manera se puede afirmar que muchas veces las actividades que propone un currículo del retorno, que no ha de estar de ninguna manera cimentado en reproducir el folklore del lugar (Tubino-Escobar-Flores 2013: 5), pueden llegar a desbordar la intencionalidad del currículo estatal, que solo recobra fuerza cuando se acerca; en determinados periodos del año, las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales a que es sometida la escuela, negando la diversidad en la práctica educativa, al punto de trabajar el currículo desde el libro de texto constituyéndolo como su herramienta principal y guía para seleccionar los contenidos de aprendizaje, incluso la forma concreta de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, (Bartolomé *et al*, 1998: 1484). Lo cierto es que el currículo explícito se impone finalmente por la fuerza a las escuelas de acogida y se parte de la suposición que las escuelas de retorno lo aprehenden conformes con el fin de su asimilación, integración y olvido de sus penurias en su memoria histórica. ¿Pero hasta dónde los retornados están dispuestos a ceder o a claudicar? La única manera de saberlo es entablar un diálogo respetuoso, sincero y propositivo en el cual cada una de las partes se reconozca en la otra. A sabiendas que el sistema educativo del país siempre ha respondido a una sociedad en la cual los paradigmas de raza superior, de valores, saberes, instituciones, conocimiento, cultura y ciencia tienen una fuerte valoración occidental y esas mismas valoraciones se reproducen en cadena en los diversos espacios de la vida nacional, (Mejía, 2006: 284).

Otro aspecto que también es necesario comprender, es el equilibrio que se da al interior de las comunidades educativas (de acogida vs retorno y/o retorno vs acogida) en

relación con los declarados en el currículo oficial y no declarados, en lo que Jackson (2010: 41) denomina “currículum oculto”, el cual ha de ser reconocido como un aspecto que existe y regula también la vida social y que de manera inconsciente o conscientemente es internalizado por cada alumno y cada maestro, para así lograr desenvolverse satisfactoriamente en la escuela, su dominio o no determina el éxito y/o el fracaso de los beneficiarios escolares. En este mismo orden de ideas, Sichra (2009:102) afirma sobre el currículo oculto que éste un mecanismo por el cual se aprenden los roles preferidos por la sociedad, a ser subordinados y a subordinar a otros, se adquiere una manera particular de ver el mundo. Y a punto seguido afirma: “lo establecido en documentos escolares no sería lo más importante para el aprendizaje en la escuela, sino el aspecto de lo no explicitado, la organización de la enseñanza, los rituales, las relaciones interpersonales, los procedimientos de evaluación, etc.” Pero también hay quien dice que en la escuela no hay nada oculto en el currículo, postura asumida entre otros por Hutmacher (citado por Sichra, 2009: 103) cuando asevera que: “Se trata más bien de ignorar, no ocultar, estos aspectos de la experiencia escolar de los niños y jóvenes debido a la ceguera que la familiaridad de años y años de permanencia en la escuela provoca”.

Sin embargo, el currículo estatal, bajo premisas políticas, al ser construido para poblaciones del retorno, no facilita a estas comunidades educativas conformadas por una variedad de grupos étnicos y culturales, la posibilidad de adquirir nuevos sentidos y nuevos referentes a la par de su identidad y cultura, que les permita entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante que subyace en todas las esferas de la sociedad colombiana, en particular desde la educación. A este respecto, es necesario advertir que en el país aún se imparte una educación que mantiene la reproducción del modelo colonial y que ha estado presente en sus diferentes momentos históricos y modelos de desarrollo. Por

su parte, Palacios (2005: 103) hace un análisis del currículo, llámese abierto y/u oculto, teniendo como referente a la población afrodescendiente, de amplia presencia en el retorno, lo siguiente: "... se caracteriza por ser un currículo abierto para castellanizar, catequizar, para la enseñanza de la escritura, la lectura y los rudimentos de artes, oficios y ciencias europeas." Esto propicia que no se cuestione radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales del Estado, "Plural" que se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, y se extienda y articulen a otros sectores marginados de la sociedad, (Sánchez Fontalvo, 2013: 48).

Al detenerse por un momento a examinar las situaciones anteriormente expuestas, se comprende que un currículo para las poblaciones del retorno no es fácil de construir pues hay conflicto de intereses y las partes no están convencidas de ceder frente al otro, situación que va en detrimento del derecho de los niños a tener una educación acorde con su cultura y cosmovisiones y sobre todo frente a los niños que están en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, lo anterior no constituye una forma de encapsular a estas poblaciones en sus propias tradiciones pues ellas también tienen una historia moderna. Al respecto Tubino *et al* (2013: 56) aclaran lo anterior de la siguiente manera: "El tradicionalismo es la fosilización de la tradición, pues la congela y la convierte en objeto invariable de veneración y de negación de toda forma posible de desarrollo." Pero tampoco a las poblaciones del retorno, por el solo hecho de estar en situación de vulnerabilidad, les constituye derecho de imponer su trascendencia local, desconocer la amplia diversidad sociocultural subyacente en la geografía nacional. Por lo tanto, el currículo del retorno ha de relocalizar las tradiciones con el fin de que éstas se renueven sobre la base del intercambio y diálogo intercultural con los aportes y contradicciones del mundo moderno, (Beck citado por Tubino et al, 2013: 56).

Asimismo, no se puede olvidar que los actores comprometidos (líderes comunitarios, estudiantes y maestros) con la construcción del currículo del retorno, lo hacen desde lo prescrito por el Estado, pero lo hacen como personas que ejercen una ciudadanía cultivada desde el saberse parte de una diversidad, de una minoría que ve en las personas de acogida a unos pares. Que a pesar de haber padecido desigualdades distributivas, son capaces de acrecentar su aureola sociocultural para que todos los demás entren, promoviendo la valoración de la diferencia, acogiendo la pluralidad y garantizando la igualdad de oportunidades, (Pabón, 2012: 30); pero que también no se conforman con la dádivas que reciben, sino que disciernen críticamente para suscitar transformaciones en la finalidad de mejorar la calidad de vida de los suyos y sus comunidades de las cuales hacen parte.

Otro aspecto a tener en cuenta en el currículo de las escuelas del retorno, es la capacidad para vencer los egoísmos, pues tanto la sociedad de acogida como la del retorno han de compartir sus saberes locales previamente sistematizados participativamente y posteriormente legitimados y complementados, para su difusión recíproca entre sus comunidades. Lo anterior RGR lo manifiesta así:

“El saber de las tierras, el conocimiento para hacer sus cosas como el sembrar el maíz que lo hacen por 5 granos de a un espacio adecuado y así todo. Al cocinar en leña y a fuego lento para que no se pierda el sabor de las comidas”. (Sic).

P19. Producto-Actores\_4. Línea (19:22-56:56)

Por lo tanto, el currículo de las escuelas del retorno ha de estar pensado en formar personas que respetan los derechos humanos y sociales de sus pares, pues al escuchar la palabra al que no la ha tenido, es necesario oírla con responsabilidad, y por lo tanto ser capaz de

responderle de manera concreta y profunda para que se logre en el diseño curricular un consenso en condiciones de igualdad y justicia social.

En consecuencia, el currículo del retorno está ceñido en preparar a los estudiantes para la vida, en donde no se elude la cultura ancestral, pues ésta puede ser (re) cedida a las nuevas generaciones teniendo como prospección su realización como personas y ciudadanos de bien que coadyuvan en la construcción de una sociedad próspera que les corresponde por haber sido capaces de superar las adversidades que el destino les designó, pero que a la postre al lograr el éxito los premia con su dignificación como seres humanos, (González Monroy, 2013: 150).

De ahí que cuando se pretende propiciar la emancipación de las comunidades educativas del retorno, esto no solo va más allá de cuestionar el desarrollo cotidiano del currículo oficial concedido desde una pedagogía de la gestión, (Álvarez de Zayas, s/f: 121), -entendida ésta como un discurso de resultados y en donde la cobertura proporciona recursos, que muchas veces terminan beneficiando a la escuela mayoritaria-. Sino también en llegar a comprender que el currículo termina siendo un arma de sometimiento por la vía de la “fuerza,” este último término entrecomillado como postura epistemológica de Gramsci (citado por Penaglia 2012:2), y la escuela un espacio donde se acata un orden establecido. Mientras los procesos de enseñanza y aprendizaje se siguen dando de manera tradicional y memorística, pues los maestros como profesionales formados científicamente, han quedado reducidos a operarios del currículo sin la más mínima oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas en las aulas de clase. Es de advertir entonces que el maestro de hoy viene sufriendo un desplazamiento en su función docente, convertido en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojado

de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador, (Mejía, 2006: 85).

### **3.4. CURRÍCULO DEL RETORNO: EMANCIPACIÓN Y DECOLONIALIDAD**

Abordando una nueva perspectiva sobre el currículo que ha de propiciarse para las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, es necesario hacer hincapié en ser conscientes que la sociedad colombiana está fuertemente marcada por sus grandes desigualdades socioeconómicas y prácticas de discriminación y prejuicio, (Candau, 2010: 9). Situación que se acentúa más en la zonas rurales en donde la tierra tiene un significado cosmogónico, ya que quienes la tienen ostentan poder y abusan de él, mientras para quienes no la poseen se someten pero no abandonan su anhelo de tenerla. En el caso de las personas que retornan de un desplazamiento forzado, su lucha consiste en recuperar las tierras que una vez fueron suyas y hoy tienen otros dueños. Lucha que tiene como escenario de convocatoria a la escuela, en donde la comunidad social se viste bajo el manto de lo educativo para reclamar desde su identidad propia sus derechos transgredidos en un diálogo intercultural de justicia social que ha de construirse desde las bases comunitarias. Candau (2010: 9) piensa que ese diálogo ha de entenderse como un proceso que es capaz de auto-incentivarse permitiéndole siempre que sea necesario al grupo su empoderamiento y afirmar más su identidad en el afán que la igualdad se construya y consolide desde la propia interacción intercultural.

Sin duda alguna, la escuela del retorno desde sus propias convicciones, está llamada a construir su identidad cultural desde el diálogo con otras culturas y para ello es necesario re-construir y/o construir su currículo como una opción de no solo comprender al otro sino



de reconocerse con el otro. Un punto de partida curricular es considerar a los ciudadanos insertos en una comunidad educativa del retorno como ciudadanos interculturales que, desde sus reflexiones, se emancipan y liberan de las presiones homogeneizantes de un Estado que los somete con un currículo monocultural dominante pero que al mismo tiempo los abandona. Así lo expresa el líder comunitario Yáñez:

“La Pola tiene las necesidades que muy poquitas veces se ven en el resto del país, aquí no hay maestros para los alumnos de estas zonas de desplazados...hay un colegio que no tiene educadores...se necesita que esta zona de La Pola tenga educación...” (Sic).

Testimonio líder. Línea (0.01:34.60 [0.04:39]).

Por lo tanto el currículo que se le viene imponiendo a las escuelas del retorno es el oficial o explícito, en la idea básica de seguir reproduciendo formación de tipo laboral toyotista con la cual se construye calidad como base de un nuevo proyecto de gestión, (Mejía, 2006: 85). Tanto en las comunidades educativas de la escuela mayoritaria como en la del retorno, no se convoca a reflexionar sobre dicho currículo, debido a la presión que ejerce el Estado a través de las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Situación que debido a los bajos resultados obtenidos por las escuelas, llevan a las autoridades educativas a denigrar de la escuela, sus maestros y directivos; llegándose a afirmaciones temerarias, cuando se refieren a estos resultados, un ejemplo de ello, es el siguiente titular del diario El Tiempo<sup>106</sup>, de amplia circulación nacional: “Maestros también se rajan”, comentario que se podría entender como escarnio público, y postura hegemónica-opresora.

---

<sup>106</sup> Edición del 12 de Junio de 2000. autora: Lucevin Gómez. Redactora de “El Tiempo”. Ampliar en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1283098>

Lo anterior muestra que los actores de la escuela se encuentran aprisionados en un sistema autoritario que solo les acepta resultados mostrables a los organismos económicos internacionales. Sin embargo, una primera condición para zafarse de este yugo, consiste desde la consciencia de cada individuo inmerso en el escenario escolar, en aprender a desaprender que todo lo prescrito por el Estado es avasallante. Al tomar como ejemplo la mecánica que desarrolla el currículo estatal, resalta de manera sorprendente la aridez de éste en relación con los pocos espacios que tienen a su alcance las nuevas generaciones para formarse desde un pensamiento crítico, puesto que todo en la escuela apunta hacia los estándares y competencias como medio para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales Saber 3, 5, 9 y 11 y estandarizadas internacionales Program for International Student-PISA<sup>107</sup> aplicadas a niños y niñas de 15 años. El Estado colombiano no tiene en cuenta que muchas poblaciones, por el accionar de los actores armados, han sido confinadas para padecer humillación, pérdida de su imaginario y patrimonio sociocultural. No se le puede exigir a estas comunidades resultados mostrables, por el contrario, lo que ha de exigírseles a sus escuelas renacientes es la preservación y secularización de sus culturas locales y/o endógenas, lo anterior incluye también a las comunidades que retornan después del desplazamiento forzado, es desde su sufrimiento y sus saberes que deben ser capaces de construir con autodeterminación un currículo emancipador con una alta dosis de reflexión dialogada y concertada. Se escucha una voz (Ø)<sup>108</sup> que dice:

“Deberían enseñar a valorar nuestras cosas, a respetarnos como humanidad y no discriminarnos”.

---

<sup>107</sup> PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. (Por sus siglas en Inglés).

<sup>108</sup> Ø Este símbolo significa que el participante no se identificó, y así fue asignado en el software Atlas ti 7.53.

## Producto\_Actores\_4. Línea (19:44-117.117)

De otra parte, cuando se pretende elaborar un currículo que sea pertinente con las demandas, necesidades y aspiraciones socioculturales de las personas que retornan del desplazamiento forzado en Colombia, se encuentra con que las pruebas estandarizadas están enfocadas en cuatro áreas fundamentales del saber: matemáticas, lenguaje, naturales y sociales, las otras áreas fundamentales del currículo oficial se fundamentan en la formación axiológica de los estudiantes como personas éticas, estéticas y cosmogónicas; estas áreas pueden ser abordadas desde principios sociocríticos, emancipadores y transformadores. Lo anterior da una salida a las opresiones del Estado, puesto que su control está ejercido en las áreas del currículo explícito evaluadas en las pruebas Saber, las otras áreas quedan para ser intervenidas por las comunidades educativas, desde su autonomía.

Cabe anotar también que cuando los maestros de una escuela del retorno son conscientes de ello, llegan a comprometerse con estas comunidades, puesto que aprenden a reflexionar de una manera diferente sobre su práctica docente, promueven en alumnos y padres de familia la comprensión de la realidad social del entorno escolar con la finalidad de superar las dificultades y necesidades en principio para luego convertirlas en un proceso de transformación constante desde el ejercicio de la crítica constructiva. Los maestros en la estructura escolar, son quienes realizan en el terreno las acciones prescritas en el currículo estatal, están concebidos como personas dependientes de un empleador y de una cadena de mandos, son seres oprimidos pero al mismo tiempo pueden llegar a ser opresores que pueden desarrollar alcances ideológicos inimaginables si se lo proponen, puesto que sus ideas tienen una cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo que ellos le presentan a los miembros de la comunidad escolar, (Grundy, 1994: 151). En consecuencia

los maestros que ponen en práctica y están verdaderamente comprometidos con la pedagogía emancipadora, se ven abocados a confrontarla desde dos momentos distintos pero que a la vez están estrechamente interrelacionados; Freire (2010: 55) lo explica de la siguiente manera:

“El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”. (p. 35).

Examinando ahora lo que se viene diciendo en el acápite anterior y haciendo una extrapolación con las escuelas del retorno, se podría observar que al interior de la escuela mayoritaria se vienen dando opresiones desde la jerarquización de los mandos de poder quienes a su vez también reciben opresiones por parte de las políticas del Estado, estas opresiones se llevan a la escuela del retorno para repetir la dinámica.

De esta forma, el currículo escolar es un medio para entablar un diálogo emancipador, en el cual los miembros de las comunidades del retorno se encuentran para pronunciar el mundo como condición fundamental para su humanización, recordando a Freire (2010: 178). Por tanto, las partes dominadoras como dominadas, se hacen conscientes de su diversidad de colores, etnias, creencias, culturas, oficios, abolengos y memoria colectiva, entre otros aspectos, se sientan de manera circular, esbozan lo que piensan y trabajan en espiral sobre lo que la escuela del retorno puede mediar para que sus niños y niñas se formen desde su propia autenticidad.

Retomando al niño y/o joven desplazado, se observaría que éste se enfrenta entonces a una situación hostil proporcionada por la escuela que en muchas ocasiones podría llevarlo a una condición de oprobio. En esta coyuntura, el niño desaprende su cultura de origen y aprehende la cultura que lo ha acogido y lo ha amancebado como una manera de reducir la tensión social que lo afecta de manera negativa en su identidad y autoestima (Sánchez Fontalvo, 2006: 66). Se produce entonces un conflicto identitario (Marín, 2002: 32) en el cual el niño desplazado opta por someterse sin más remedio poniendo en práctica todo el bagaje simbólico del grupo dominante, quien lo lleva a la deslealtad con lo suyo, con su arraigo, con su *ethos*, (González Monroy, 2013: 149).

Por todo lo anterior, se asume el currículo escolar para los retornados desde la perspectiva de la emancipación, pues con éste (el currículo) la cultura ancestral puede ser (re) cedida a las nuevas generaciones cuya prospección se fundamenta en lograr su realización como personas y ciudadanos de bien que coadyuvan en la construcción de una sociedad próspera y en donde todos los allí convocados puedan ser correspondidos. Se concibe entonces este currículo como un constructo elaborado por quienes fueron víctimas del conflicto armado en Colombia y quienes los han acogido en su regreso, representados en los distintos actores de la escuela dominante.

Por ello es necesario que las partes dialoguen como un derecho de todos los hombres, tal como lo expone Freire (2010: 107), quien además agrega que nadie puede decir la palabra verdadera solo o decirla para los otros; de ahí la necesidad que la cultura dominante permita la palabra del dominado para que la verdad no sea el resultado de una injusticia social y/o un acto de insolidaridad humana.

Un currículo desde esta perspectiva ideológica se podría situar, en términos de Kemmis (2008: 126), como liberal progresiva, puesto que la sociedad ha de ser mejorada mediante la acción correcta de hombres y mujeres de bien. Así, cuando se habla de la escuela y se evoca el currículo, se descubre que éste se viene dando como una acción afirmativa donde maestros y alumnos lo asumen de manera acrítica, sin ninguna intención de transformación verdadera de sus comunidades, solo son ejecutores de él, en donde el sistema pretende que enseñen sin valores educativos, (Kemmis, 2008:141). Y cuando se piensa en la escuela del retorno, ésta ha de ser asumida con una actitud liberadora y/o emancipadora puesto que las personas que lo reciben vienen de una situación indignante.

Otra perspectiva crítica que proclama la reinvención de las sociedades, es aquella que aviva la decolonización, postura también crítica desde los pensamientos de Frantz Fanon y Paulo Freire. La escuela también puede ser revisada desde este lente para ver el mundo desde su propia cosmogonía y lograr una autodeterminación desde el legado de sus abolengos. La escuela históricamente se ha resistido a los cambios sociales desde sus propias raíces, siempre ha heredado modelos venidos de otros lares, no hay credibilidad de lo propio, la lucha siempre ha estado dirigida a ser como los de allá y no como los de acá. Y los maestros no están exentos de esa colonialidad, pero lo más grave es que la reproducen en su quehacer cotidiano en las escuelas; Fals Borda (2003: 71) al respecto hace la siguiente recriminación: "...la defensa de ideas, conceptos y métodos que para justificar sus trabajos hacen muchos maestros, olvidándose de contextualizarlos, es decir, sin confrontarlos suficientemente con la realidad de sus propias comunidades, regiones y culturas..." Por lo tanto no basta con que los maestros cumplan con desarrollar su labor curricular a diario, es necesario que se integren en un vivir y convivir con sus alumnos, con los padres de familia,

con las fuerzas vivas de las comunidades donde ejercen su trabajo, con los saberes vernáculos para contagiarse en su carne y mente del dolor y las alegrías que allí se viven. Entonces el maestro ha de superar el límite de su actuación como docente y empleado del Estado, para ser una persona del común que aprende los significados y significantes de la comunidad educativa para darle así sentido a lo que hace en su quehacer formativo. Por eso, muy a pesar del reconocimiento que se hace a los oprimidos desde el discurso oficial, este se ve manchado por los tintes neoliberales que contiene, llegando a venderle a la opinión pública la noción de un problema resuelto que en verdad sigue existiendo puesto que se da ahora bajo un racismo solapado, de manipulaciones, cooptaciones que a la postre generan actos de resistencia y subversión, (Walsh, 2009: 1).

Estas resistencias son propiciadas desde la subjetividad de las personas y son una manera lógica para salir de un control que oprime. Mejía (2011: 76) a este respecto afirma: “En esa lógica, la resistencia es camino de emancipación, pues se realiza sobre todos los poderes existentes que dominan, excluyen, segregan, no importa el signo político de este control.” Suceso que también se da en los procesos de colonización del capitalismo y/o en su defecto del socialismo cognitivo<sup>109</sup> y que a la postre los llevarán a su eventual derrumbe, para iniciar de manera cíclica otros procesos que tendrán también puntos de esplendor y rompimiento. De ahí que la decolonialidad, en términos de Quijano (citado por Mignolo, s/f: 1), ha de entenderse como operación epistémica para desengancharse del eurocentrismo que no es un lugar geográfico, sino una estructura histórica epistemológica, es decir, la decolonialidad,

---

<sup>109</sup> Marco Raúl Mejía afirma que, en la dualidad capitalismo-socialismo, en ambos se da el control de la sociedad, desde la dinámica de sus discursos ideológicos. Situación donde las resistencias toman forma para responder y enfrentar a la manera como se construye el poder que domina. En ese sentido todo poder que controla u oprime va creando formas particulares de resistencia. Esto pasa en el capitalismo industrial, en el cognitivo y también aconteció en el socialismo real y está a la base de su derrumbe. Ampliar en su libro: *Educaciones y pedagogías críticas del sur* (2012: 77).

es un proceso que ha de trastocar el saber y el ser de las comunidades que padecen algún tipo de sufrimiento.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que las escuelas han sido históricamente lugares de colonialidad utilizados por los Estados para homogeneizar a las sociedades; esta situación no escapa tampoco a las escuelas del retorno. Puesto que a estas escuelas se les subalterniza al adscribirlas a escuelas mayoritarias que toman sus decisiones más importantes. Se pasa de una situación humanitaria a una circunstancia de compensación, en la cual a los ciudadanos que han sido victimizados por el conflicto armado de Colombia se les encadena la mente con acciones afirmativas que tienen como intención formar personas conformes y dependientes de un paternalismo de Estado que no los deja ver que antes que beneficiarios de programas han sido personas a quienes sus agresores les han trasgredido sus derechos tanto fundamentales como sociales y los actores que los protegen en muchas ocasiones les ha desconocido su condición de seres humanos y llegan hasta invisibilizarlos y/o satanizarlos.

De otra parte, es necesario conocer desde la realidad sociocultural de las comunidades del retorno, la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad, bien sea en el currículo explícito o fortaleciendo el currículo oculto en el que subyacen las acciones cotidianas de las personas, con las cuales organizan su vida social, dándole sentido a sus vidas y a la de los demás desde el vivir y el convivir en comunidad.



## RECAPITULACIÓN

El retorno después de un desplazamiento forzado lleva a sus víctimas al aprender y aprehender a compartir de manera recíproca, dolor, anhelos y la esperanza de iniciar una nueva vida, que las conduzca a su realización como seres humanos y sociales. La escuela con lo único que puede sumarse a esta causa, es coparticipando en la elaboración del currículo que ha de adquirir dimensiones socioculturales. Pero esta circunstancia exige como compromiso una concientización por parte de los allí participantes en el sentido de entenderse como seres diferentes. Otro aspecto que han de tener en cuenta, es el desarrollo de una sensibilidad hacia todos los objetos de su entorno, éstos aunque no hablen y sientan, están ahí y contribuyen de alguna manera en sus emprendimientos por una mejor sociedad y nación. Sin embargo, estas comunidades han de enfrentarse con lo prescrito por el Estado en un currículo oficial, en el cual todo ciudadano nacional debe adquirir un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas para vivir en una sociedad moderna, de producción y el consumo de bienes y servicios; una sociedad homogénea que niega los proyectos culturales desarrollados en los diferentes pueblos y comunidades originarias incrustados en cada rincón de la compleja geografía del país.

Se propone entonces un currículo para las poblaciones del retorno, con un alto sentido de sensibilización hacia todo lo que para ellos despierte arraigo, afecto y alegría, no basta con un extraordinario recurso humano, unas excelentes condiciones locativas y un despliegue de buenos recursos didácticos, si los procesos dialógicos no fluyen en un ir y venir sincero y honesto por parte de los actores implícitos en el escenario educativo, igual sucede cuando éstos han de cumplir unas normas sin saber por lo menos quiénes las instituyeron. El currículo para estas personas ha de entenderse como un vehículo de

diálogos interculturales en los cuales la justicia social se construye desde las bases comunitarias para afirmar su identidad. Por ello, el currículo de las poblaciones del retorno, aunque reconoce que la sociedad colombiana se sitúa en un pensamiento eurocéntrico y norteamericano, se desengancha de esta postura histórica-epistemológica, para asumir el saber y el ser de estas comunidades, es simplemente, una manera de decolonización para ennoblecer el mundo de representaciones y permitir oír la voz de estas personas en situación de extrema vulnerabilidad, es en definitiva un reconocimiento a su condición de seres humanos, idóneos para formarse y transformarse mientras tengan un hálito de vida. Por lo cual se extiende al lector una invitación para recorrer el siguiente capítulo, donde se intenta detectar desde el diario vivir de las comunidades que retornan del desplazamiento forzado, las maneras como asumen su situación para lograr realizar una vida copiosa de equidad, justicia y dignidad.

## **CAPÍTULO 4**

### **TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL A PARTIR DE LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE LAS COMUNIDADES DEL RETORNO**

#### **INTRODUCCIÓN**

Corresponde a la escuela del retorno, contribuir a que sus comunidades donde están inmersas logren desarrollar capacidades para afrontar sus adversidades. Sin embargo, son estas comunidades las que han elaborado desde sus posibilidades todo un acumulado de representaciones y de saberes que les dan unas características especiales.

De otra parte, asumir el retorno después de un desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano, no es tarea fácil para quienes fueron sus víctimas, puesto que esto conlleva a un volver a nacer, es prorrumpir en un mundo en el cual las diferencias son muy acentuadas y la diversidad que en él persiste se aprehende como una riqueza invisible que sólo se hace evidente mediante el diálogo de los hombres libres. Por tanto, en el presente capítulo se intenta develar cómo las comunidades del retorno podrían estructurar y construir sus modos de vida diaria desde el currículo.

Comprender los procesos de creación y asignación de significados que ellos le atribuyen al mundo de su realidad vivida, es el propósito del presente capítulo. Diez son los apartados que, se desarrollan de la siguiente manera: en el primero se realiza una disertación sobre los conceptos educación y pedagogía, tomados como herramientas para afrontar los estragos de la modernidad (Restrepo Yusti, 1999: 42), pero también

usados para la negación de lo humano de las personas, dándoles un carácter de seres formados para la producción industrial.

Por su parte, en el segundo apartado, se realiza una percepción desde las actuaciones de los actores del retorno frente a los objetos de su mundo físico como la tierra, el lugar de las reuniones y la elaboración de su memoria histórica; sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos y su incorporación como elementos del currículo desde la producción y reproducción social. Ya en el tercer apartado se aborda la transversalidad de la interculturalidad en el currículo, partiendo del saberse diferente, pero también manifestando que en sus aspiraciones socioculturales no se pueden obviar sus saberes ancestrales.

Para el cuarto aspecto, se presenta una exposición dialéctica entre lo que el Estado impone en las escuelas homogeneizantes y lo que las escuelas del retorno desde su heterogeneidad requieren. Se plantean conceptos como emancipación y pedagogía crítica, nociones en las cuales los maestros no logran transitar puesto que se hallan atrapados en un modelo técnico-instrumental que siempre los agobia, (pero siguen en el círculo vicioso de no actuar para el cambio) desde un autoritarismo de Estado, que desconoce otras organizaciones y sentidos de la vida con los cuales los latinoamericanos se identifican, ya que sus saberes están elaborados desde la alteridad, el emprendimiento por la sobrevivencia, la transformación y el goce de la vida.

Por su parte, en el quinto aspecto se plantea el diálogo como un referente primigenio en la relación interculturalidad-diversidad, en el cual las comunidades tienen la oportunidad

de expresar su mundo de manera abierta, y la escuela es el espacio en donde sus voces logran ser oídas en igualdad de condiciones.

En el sexto aspecto, se aborda la ciudadanía como un *status* y un proceso en el cual a las personas se les posibilita el derecho a vivir dignamente en sociedad y en este sentido el currículo logra cimentar en las mentes de los actores escolares la democracia, como un acto de correspondencia con lo que se desea, de responsabilidad con lo que se propone y de solidaridad con lo propuesto por el otro, como un derecho que le reconoce su diversidad en medio de la multidiversidad. Ya en el séptimo aspecto, se realiza una transición hacia la ciudadanía intercultural, entendiéndola como la capacidad intrínseca de los seres humanos para reconocer a sus semejantes, bajo principios de justicia, e igualdad de oportunidades.

En el octavo aspecto, la interculturalidad es observada desde su faceta crítica, pues se ha hecho funcional, al convertirla en política estatal, desde acciones afirmativas y programas compensatorios, entre ellos el servicio público de la educación<sup>110</sup>, que no responden de manera definitiva con los intereses de las comunidades del retorno, puesto que la interculturalidad no ha de ser una etiqueta a la cual se le puede sacar ventajas.

En el noveno aspecto, se promueve el currículo inclusivo en las escuelas del retorno como una manera de visibilizar las características socioculturales de su contexto, desde una perspectiva humana, que es sensible y recíproca con el sufrimiento de estas personas y poblaciones, para de alguna manera censurar las desigualdades e injusticias sociales que les acongojó su vida. Finalmente, en el décimo aspecto, se realiza la interpretación-

---

<sup>110</sup> En los artículos 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia se consagra a la educación como un derecho fundamental de los niños y niñas colombianos, agregando que es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

comprensión a partir de la categorización de toda la información recogida, posterior filtración en tres familias de códigos concordantes con los tres objetivos específicos del estudio que sirvieron como nodos de tres redes, para luego hacer su análisis final a partir de dos ámbitos de análisis: densidad y fundamentación, proporcionados por el software Atlas Ti 7.53.

#### **4.1. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SIGNIFICADOS QUE TAMBIEN ESTÁN ASIGNADOS A LA REALIDAD DE LAS COMUNIDADES DEL RETORNO**

La escuela que nace para las personas que han retornado del desplazamiento forzado en Colombia, ha de observarse desde la capacidad de sus miembros para autoreconocerse desde su diversidad y multiculturalidad, entendidos estos conceptos como su mayor riqueza, que en la dinámica curricular fortalece el acrisolamiento de una nueva cultura *sui generis* que Kymlicka (2010: 112) denomina “*societal*,” definida en sus palabras de la siguiente manera: “una cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa y económica...” Se da entonces una nueva cultura que abre espacios para interactuar e interrelacionarse con otras, mientras en su interior endógeno sucede algo parecido. Sin embargo, la educación y la pedagogía tienen ya asignados unos significados primigenios y culturalmente aceptados, aunque están en permanente debate en los distintos ámbitos académicos del mundo. Por lo tanto, la población del retorno se aprecia como una cultura con voz propia. Así, al preguntársele a la estudiante RGR con quiénes convive en el retorno reitera:

“Con personas de distintas partes, las cuales están unidas por una lucha estable sobre cada obstáculo de la vida...”

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (20:50-107:107)

La anterior afirmación nos lleva a evocar el pensamiento de Nicora (2009: 52), quien plantea que en los conceptos subyacentes de la educación, no han de seguir trascendiendo como hasta ahora lo han hecho tradicionalmente, la interacción: emisor-receptor. Por el contrario, el concepto educación ha de ser pendular como un proceso dialéctico en donde no sea un monopolio del adulto sino una construcción conjunta de saberes. Y más adelante la misma autora agrega, la educación es liberadora, transformadora y no es adaptación a la norma, es la posibilidad de introyectarla y en ese movimiento resignificarla, (2009: 53).

Habría que aclarar también que al niño hay que acogerlo en la comunidad, en donde los adultos lo ayuden a construir sus propios saberes desde su entorno que es en palabras de Meirieu (1998: 1) “es desarrollar en él una inteligencia formal capaz de resolver los problemas de gestión de la vida cotidiana y es, también desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.” Para este autor la educación es introducir al niño en un universo cultural. Y a propósito de esto, es necesario tener en cuenta que los entornos culturales de hoy cambian aceleradamente y el maestro ha de estar atento pues si no los estudiantes se nos hacen unos adolescentes “bólide” en palabras de Imbert (1994) citado por el mismo Meirieu (1998:1), sin raíces, ni historia, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales.

Por lo tanto, para construir el concepto de educación apropiado para estas poblaciones vulnerables y en emergencia social, es necesario tener en cuenta dos

perspectivas separadas por un siglo de debate que el autor del presente documento considera pertinente, pues se esquivarían dos puntos de partida que a la vez son de encuentro. De una parte, aquella de Durkheim citado por Gadotti (2011) que pregona su punto de vista en los siguientes términos:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine”.

(pp. 117-118)

Se infiere en el anterior postulado de Durkheim que el niño es un ser al que se le puede prescribir su vida y su suerte en su paso por este mundo por parte de los adultos. A este respecto el mismo Meirieu (1998: 2) toma el rol de mediador y plantea que “...aquel que llega al mundo sea acompañado por el mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido...que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.” Se genera entonces una tensión entre lo que los adultos quieren para los niños y lo que quieren los niños de los adultos, presión *vs* resistencia, pues no se concibe ni se acepta que el niño desde pequeño discierna sobre todo lo que lo rodea y no llegar a reconocer que él se autoforma de manera natural, paralelo a lo que la escuela le propone. Por tanto educación en este raciocinio, no es lo mismo que omnipotencia.

Ante la anterior perspectiva, es necesario acotar también que la educación está constituida por un amplio contenido de las realidades socioculturales de las comunidades y por ello tanto escuela como sociedad experimentan de manera recíproca la necesidad de comunicarse, para buscar alternativas de solución a los problemas que las afecta a



ambas, Henríquez (1999: 13). Autora que más adelante se atreve a aseverar que “La educación que parte de la realidad no enajena, sino que propicia el compromiso” (p.8). Por lo tanto corresponde a la educación sugerir los medios y herramientas con los cuales las personas han de afrontar la vida, disfrutarla e interpretarla como un todo y no desde los fragmentos de ese todo que el mundo industrial les ofrece.

Por otra parte, Vasco (2011: 17), desde el ámbito colombiano, concibe la educación “como un proceso concreto, institucionalizado, situado en el tiempo, el espacio y la cultura.” Entonces se sobreentiende que quien soporta este proceso es la escuela, quien a su vez da forma al niño dentro de los parámetros de la cultura, dándole a éste un carácter racional como agente de su propia formación como persona, “en el sentido de desarrollar su propia forma interna con todas las potencialidades de su singularidad y su originalidad (p.17). En este discernimiento, el autor antes mencionado, asume que el sujeto que aprende tiene una responsabilidad consigo mismo y con la cultura a la que pertenece, en un momento histórico social y en un determinado lugar geográfico que la suerte le ha destinado.

De acuerdo con las posiciones anteriormente esbozadas, es claro que no hay una unidad de criterios en torno al concepto educación, cada autor lo ve desde una lente diferente. Por lo tanto, al contextualizar la educación para las comunidades del retorno del desplazamiento forzado, diremos que ésta es una oportunidad para que las víctimas puedan ser acogidas por las sociedades dominantes, incluyéndolas sin exclusión, logrando que aprendan a desaprender los traumas del conflicto y los antivalores que hoy los oprimen, es decir, la educación ha de llevar a las personas del retorno a emanciparse y a liberarse con el fin de integrarlos en el sistema educativo, la familia, la comunidad de base, tal como lo manifiesta Delors (1996: 10): “es también un clamor de amor por la infancia y la juventud.”

La educación de las comunidades del retorno no se ajusta solamente al cumplimiento de una norma que termina encasillándola como una política de Estado y que hace percibir a éste como una figura paternalista. Tampoco se trata de hacer un planteamiento reduccionista y ver las poblaciones del retorno como un escenario local, aislado de lo global, en una sociedad que solicita de manera comedida e inaplazable identidades abiertas y de múltiples lealtades que construyan un sentimiento de pertenencia cívico compartido, donde la identidad política y cultural coadyuven y se retroalimentan, en una apuesta por la formación de la persona que trabaje por el bien común de sus comunidades y de otras más amplias.

Por consiguiente, la educación ha de ser tolerante y dialogante en el sentido de conocer y aceptar las diferencias. Es en otras palabras, en repensar la educación como una herramienta idónea para impulsar tanto la vigencia de los derechos humanos como la vida democrática (Bartolomé & Cabrera, 2007: 14) de estas comunidades.

En consecuencia, la educación que ha de impartirse en las escuelas del retorno ha de configurarse de tal modo que quienes fueron víctimas del desplazamiento forzado no se sientan marginados por sus características fenotípicas, edad, género, labor y procedencia. La escuela ha de asumir el papel de mediadora entre los miembros de la comunidad que han retornado y los miembros de la comunidad de acogida. Pero la parte dinámica de esta educación social son sus maestros, quienes han de ir más allá de los contenidos que difunden en muchas ocasiones, pese a la limitación (y muchas veces inexistencia) de materiales didácticos actualizados y pertinentes, infraestructura adecuada y servicios públicos de calidad; el maestro social es un gestor que inquiere y actúa por el mejoramiento de su entorno escolar, por el bienestar de sus estudiantes y padres de familia y sobre todo es

una persona multidimensional que busca lograr un equilibrio entre una sociedad de pobreza extrema frente a una sociedad monocultural que centra su razón de ser en el consumo y la vanidad.

Es justo decir también, que en términos de educación, todos los actores sociales adquieren una responsabilidad fundamental con las generaciones en ciernes y/o con su prole, pero corresponde, en la lógica educativa, al maestro/a, discurrir sobre los procesos formativos que se dan en su entorno cultural y escolar; pero también desde su interioridad corpórea, es necesario que estas reflexiones sean llevadas a la criba crítica de las comunidades académicas mediante un discurso pedagógico que ha de tener por lo menos los siguientes aspectos: fundamentación histórica, sistematización, intención y producción para que la pedagogía tenga en verdad un carácter científico y no se quede en un discurso coloquial<sup>111</sup> sobre lo que hace el maestro en la práctica educativa.

Prosiguiendo con esta disertación y tomando ahora el concepto pedagogía, entendida como una reflexión, saber pedagógico y discurso formativo, donde el sujeto individual o social discurre de hecho ejerza o no la noble profesión de pedagogo (Vasco. 2011: 20). Pero estos tres elementos han de ser hilados desde posiciones críticas para que la educación como proceso inherente a la socialización de los individuos sea real y no discurra en utopías o discursos demagógicos. El niño/niña no puede ser educado/a en la indiferencia de quienes lo influyen y acompañan en este proceso, que coincide con lo que muy bien aduce Meirieu (1998: 4): “en idear condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de

---

<sup>111</sup> Sin anteponer ahora el conocimiento popular y académico, se intenta buscar puentes entre esas dos tradiciones a fin de producir una ciencia de verdad, un conocimiento para la vida. Ampliar en Rahman, A. & Fals Borda, O. (1989) “La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo”. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo. Editora. Salazar, M. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad Nacional de Colombia. Madrid. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.

descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer la propia herencia de los hombres, prolongarla y superarla.” Entonces, ha de entenderse a la pedagogía como praxis o teoría de la práctica que va más allá de unos simples saberes, puesto que éstos no pueden estar sueltos de unos principios epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Pero también la pedagogía se interesa por formar científicamente a los ciudadanos desde una perspectiva de calidad y excelencia; se da entonces en la anterior afirmación a la pedagogía el carácter de ciencia. A este respecto Álvarez de Zayas (s/f: 13) la define de la siguiente manera: “la pedagogía es la ciencia que tiene por objeto el proceso de formación, es decir, la que estudia la formación, en general, de la personalidad de los hombres.” La postura de este autor es holística cuando emplea el término “formación” pues le da a la pedagogía un espectro más amplio, se podría hablar por ejemplo de una pedagogía que considera fundamental la emoción, de una pedagogía de la diferencia, de una pedagogía ciudadana, de una pedagogía decolonizadora o de una pedagogía del retorno<sup>112</sup>; esta posición no circunscribe a la pedagogía solo al ámbito de la escuela, ser el espacio donde el individuo institucionaliza esa formación que ha de llamarse en la práctica real efectivamente educación, (Vasco, 2011: 17).

Ahora, al tomar como referente las poblaciones del retorno del desplazamiento forzado, se podría también discernir sobre la pedagogía que ha de llevarse en estos escenarios. Se diría entonces que la pedagogía es una tarea asignada por la sociedad mayoritaria a estas escuelas en emergencia<sup>113</sup> y sobre todo a sus maestros/as con el fin de

---

<sup>112</sup> Aporte axial de esta tesis.

<sup>113</sup> Se entiende para la presente investigación como personas en emergencia, aquellas que han sido afectadas en su estructura socioeconómica, por un fenómeno inesperado y desagradable que les causa daño personal, en

que sean gestores de progreso y desarrollo para estas comunidades, igualmente les corresponde construir imaginarios donde la dignidad humana se recupera para potenciar los procesos de resignificación de la vida, tal como lo plantea Restrepo Yusti<sup>114</sup> (1999: 21). Allí no cabe elaborar un discurso pedagógico en torno a resultados industriales, pues son los derechos humanos los que han de salvaguardarse desde una pedagogía que se podría etiquetar como “del retorno”. A este respecto podríamos tomar del mismo Restrepo Yusti (1999) su propuesta hecha en los siguientes términos:

“... construir una pedagogía capaz de hacer frente a los estragos de una modernidad instrumental, realizando un trabajo permanente de producción de la subjetividad desde lo ambiental, lo estético, la relación con los otros y otras desde el seno de la vida cotidiana individual, doméstica, conyugal y de vecindad donde la creación se vitalice con una propuesta ética y personal. No se trata sólo de buscar el consenso, se trata más bien del cultivo del disenso, abordar el conflicto y promover la producción singular de la existencia en la diversidad”. (p. 42)

De acuerdo con la anterior cita, surge de nuevo, ya no desde el ámbito de la educación sino desde el ámbito de la pedagogía, los conceptos de ciudadanía intercultural e inclusión como elementos constitutivos y dignos de ser repensados en estas poblaciones que se encuentran en situación de emergencia. Conviene distinguir entonces que en las diferencias que se subsumen en estos escenarios, la elaboración del discurso pedagógico ha de ir tejiendo

---

sus bienes, los servicios públicos y su medio ambiente, recibiendo como ayuda aquella que le ofrece el Estado u organizaciones humanitarias.

<sup>114</sup> Restrepo Yusti, Manuel. (1999) Investigador de la Corporación para el Desarrollo Humano. HUMANIZAR. Realizó una investigación sobre la escuela y el desplazamiento, de cuyas conclusiones presentó un proyecto de acción al MEN quien lo aprobó como taller nacional con el fin de contribuir con éste en la extinción de la guerra e instalar instancias democráticas de debate y toma de decisiones para gestionar, desde la escuela y en ambientes de paz, las diferencias que el fenómeno del desplazamiento ha generado en la sociedad colombiana.

estados de convivencia en los individuos, quienes a su vez se van reconociendo en primera medida en sí mismos para luego, en segunda instancia, reconocerse en sus pares.

Contrario a lo dicho en el párrafo anterior y con el ánimo de alimentar el debate tomemos por ejemplo la postura crítica de Gökalp (1984: 88), quien nos afirma que “la escuela es concebida por los Estados como una “máquina” eficaz al servicio del Estado-nación y no se interesa por las diferencias”.

Por eso, más allá de los discursos pedagógicos que se elaboran en la escuela y/o por parte del Estado, se encuentran en ellos como común denominador la homogenización de los alumnos puesto que están centrados en la gestión de resultados industriales; se concibe en el significante de estos discursos a las personas como seres humanos-máquinas, a los cuales se les proscribe su derecho de pertenecer a micro-mundos donde se han hecho ciudadanos de esta sociedad. Por lo tanto, el discurso pedagógico no puede estar elaborado para converger en el afán de marginalizar sino centrado en el educando y la vida social en el lugar a donde retorna, que lógicamente es su patria (Gökalp 1984: 96) y el verdadero significado del discurso de la pedagogía del retorno.

#### **4.2. OBJETOS Y ACTORES DEL RETORNO: SIGNIFICADOS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LA TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO**

Para las personas que retornan del desplazamiento forzado, llegar a sus lugares de origen y recoger entre sus manos un puñado de tierra y estrujarla, produce en sus humanidades un cúmulo de emociones desbordadas. Los mayores evocan lo que la tierra les ha significado como alegría pero también como sufrimiento; se aferran a sus hijos para compartir el temblor de sus cuerpos cuando escuchan palabras como las de Gaviria (2013) que en

calidad de Directora de la Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas los exhorta:

“Piensen cómo pueden revivir los cultivos de yuca, plátano, maíz y tantos que tenían, busquen alternativas para desarrollar una adecuada alimentación con carne y pescado, revivan las parrandas con sancocho de casa en casa...celebren sus encuentros comunitarios con bandas de música.” (Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. Vídeo).

Expresiones que recogen la interacción simbólica de unas comunidades que se preparan para cultivar la tierra, criar sus primeros animales domésticos y volver a gozar la vida, como principio de su reivindicación. La tierra entonces les proporciona alimento, abrigo, prosperidad y felicidad. Dilucidando lo anterior, se podría afirmar que la tierra está ceñida a la producción socioeconómica y cultural del contexto. Sin embargo, circunstancias del orden socioeconómico y/o de los fenómenos naturales, a veces impiden que la tierra pase de ser una oportunidad a ser un desierto, ejemplo de ello, son las sequías a las que deben enfrentarse los campesinos del retorno, muchas veces llevándolos a periodos de hambruna, debido a que sus semillas de pan coger no tienen la posibilidad de germinar, ni los grandes ganaderos de su región les confían unas vacas al partir, o les cambien leche por pasto; no poseer una vaca es una desgracia en el campo. El siguiente testimonio de RGR da ilustración de esta realidad:

“...trabajadores que no tienen su finca adecuada, no la han trabajado toda [...] La mayoría de personas de acá tienen su parcelita, que no...que no tienen los recursos para trabajarla y hacer su casa y vivir allá, es otra...otra situación”.

P30. Entrevista\_Mp3. Línea (0:13.00.15 [0:03:52.54]).

Por otro lado, el trabajo como jornaleros para estas épocas se escasea, solo les queda acudir a las acciones afirmativas<sup>115</sup> que el Estado les ofrece, las reciben con la firme convicción de no perder la esperanza de emprenderse como agentes productivos de su comunidad, apenas puedan sobreponerse a estas adversidades que aparecen de manera inesperada.

**Fuente: Grupo de Memoria Histórica GMH.**



**Imagen 9: Campesino del retorno preparando la tierra para cultivarla.**

Las labores del campo que estos campesinos desarrollan en la cotidianidad de sus vidas son aprendidas desde los saberes imitados del hogar, éstos han trascendido en el tiempo de generación en generación, son los saberes con los cuales la familia se ha sostenido y ha crecido. De igual manera, se puede dar la situación de que algunos miembros de la familia o en su defecto toda ella, se van especializando en un conocimiento específico, que se podría llamar arte u oficio que requerirá el servicio potencial de un

---

<sup>115</sup> Catherine Walsh (2009) afirma que las acciones afirmativas son entendidas como mecanismos o medidas positivas, racialmente conscientes, compensatorias y transitorias que pretenden remediar el pasado, llamar la atención sobre el racismo y discriminación étnico-racial, y compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las poblaciones afrodescendientes e indígenas, pero también sobre mujeres, por la misma pervivencia del sistema patriarcal. Ampliar en *Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa*. Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano-CODAE.



usuario. Por lo tanto, en las poblaciones del retorno cuya vocación es la agropecuaria, habría quienes se especialicen en el ordeño, la comercialización de productos lácteos y cárnicos, los cultivos de pan coger, los que hacen cercas, los que jardean el ganado, los tenderos, los albañiles, pero también se encontrarán los que arreglan objetos, aparatos y máquinas.. Cada uno de estos oficios va generando en la comunidad caracterizaciones socioeconómicas, aunque todos estén conviviendo en un mismo escenario de vida. La producción entonces, desemboca en unas simbologías que al ser consensuadas entre parientes y vecinos van dando color ya no a una familia sino a un clan, un gremio, una comunidad, una sociedad. En relación con lo anterior Lundgren (1997) afirma:

“La reproducción social implica no solo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden, la evaluación de los objetos y a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continúa”.

(p. 16).

De otra parte, estos saberes desarrollados en espacios simbólicos han sido elaborados desde la habilidad física de quienes los poseen, sin desconocerles que ello les ha implicado en sus vivencias un arduo despliegue y acervo cognitivo. Entonces el estudiante JCL, desde su saber y entender, interviene diciendo:

“Para sembrar yuca se dobla el vástago para que la yuca pará más... para que el queso pese más se le echa más sal porque el queso pesa más” (Sic).

P19. Producto\_Actores\_4. Línea (19:32-86.87).

Es en el contacto diario con la tierra, las plantas, los animales, con todos los objetos de la naturaleza que se va adquiriendo y enriqueciendo las experiencias de estas personas que en sus mentes han de convertirse en conocimientos propios y auténticos. Otro aspecto a tener

en cuenta en la producción social es que los conocimientos autóctonos transferidos de padres a hijos, no están ligados solamente a satisfacer necesidades básicas, sino que fecundan también conocimientos axiológicos, pauta de ello es cuando el niño al participar o presenciar todo el protocolo que conlleva el sacrificio de un animal que ha de proporcionarle proteína a la cena familiar, observa cómo la sangre corre por la mesa de los sacrificios, se percata entonces desde su sensibilidad que el animal sufre y que el dolor también es un conocimiento que ha de aprenderse. Lo mismo sucede con los discursos elaborados desde lo ético y lo estético por la familia, para afrontar las adversidades como una voz de aliento para no desfallecer.

De igual manera, en las comunidades que retornan se erigen monumentos con un alto simbolismo y sentido para su lucha reivindicativa, puesto que muchas de las tierras de donde fueron desplazadas las víctimas del conflicto armado, eran tierras baldías que venían llevando procesos de adjudicación, su colonización se hizo a través del trabajo colectivo, los varones dominaban el bosque al son del machete para abrir espacio y construir su enramada, mientras sus mujeres les preparaban los alimentos y se dedicaban a sus faenas de género. Lo anterior se expone en el siguiente fragmento del texto levantado por el Comité Nacional de Memoria Histórica<sup>116</sup> (2013):

“La señora Viña menciona que las mujeres se quedaban en las casas cuando los hombres salían a trabajar el campo, recuerda que para el año de 1986, se dio una época de violencia, hombres armados empezaron a hacer presencia en la zona, decían que eran policías, pero no

---

<sup>116</sup> Historia de La Pola. Este documento surgió de las voces de las mujeres y los hombres de la comunidad de La Pola, quienes se reunieron en la escuela “Los Tres Ángeles”, el 18 de Agosto de 2013, y empezaron a contar la historia de cómo surgió su comunidad, con el acompañamiento del Equipo de Reparaciones Colectivas del CNMH.

eran policías, alguna vez llegaron a la casa de Viña en el predio Villa Luz preguntando por los hombres de la comunidad y les dijeron que el primer hombre o hijo que encontraran ahí lo mataban”.

P8. Historia\_La\_Pola. Línea (@373-@267).

En las tardes, después de una larga jornada de trabajo, ellos se reunían para conversar, divertirse y sobre todo para trazar el futuro de esas tierras, surge entonces el lugar de los encuentros<sup>117</sup> y se institucionaliza en su agrupación de colonos. Pero cuando llegan los actores armados al sitio de reuniones del campesinado, el lugar es usurpado y desde allí se ordena el desalojo de aquellas tierras que han sido amansadas; queda en el imaginario colectivo de las víctimas que aquel espacio de encuentros ha sido su espacio también para los desencuentros, puesto que quedaban en la incertidumbre de no saber si algún día regresarían a sus tierras.

Al retornar encuentran que su recinto de reunión todavía está, a pesar de haber sido usado por los actores armados como su campamento de guerra y violencia, las autoridades les sugieren al campesinado derribarlo para que no quede vestigio del horror que les cambió su vida. Los campesinos no aceptan porque aquello les representa su lucha por la tierra, su presencia le da sentido a su decisión de retornar, lo escogen sin pensarlo dos veces como el espacio donde se reunirán para definitivamente encontrarse con ellos mismos. El campesino Güette (2013) así lo reafirma: “Hoy lo tenemos para discutir, para hablar, para conversar, es un sitio democrático hoy, y aquí todos pueden venir, podemos expresarnos y eso significa paz para nosotros.” (Sic). (Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. Vídeo).

---

<sup>117</sup> Para este estudio se refiere al “Balcón,” ubicado en la vereda La Pola del municipio de Chibolo-Magdalena.

Entonces la casa de las reuniones readquiere de nuevo su significado original: ser la casa de las alegrías, puesto que en ella el Estado colombiano reúne a los campesinos para iniciar los procesos jurídicos que les restituirán las tierras a sus legítimos dueños. Pero el sentido de lo anterior, concebido desde el plano de la producción social está referido también a dos principios axiológicos. De una parte, en la práctica del valor de la buena fe que los abuelos sabían legar a su prole, no decir la verdad en los procesos de restitución, origina que éstos no se den de manera rápida, es traicionar a la comunidad y al Estado; de otra, es el acatar las decisiones de los jueces, se han de cumplir gusten o no, pues en estas tierras, en otrora, quienes tomaban las decisiones eran los comandantes de la guerrilla o el paramilitarismo, (Sabogal, 2013: Audio). Por lo tanto, este escenario simbólico contribuye a que las condiciones sociales del contexto tengan un punto de partida en el juego de interacciones comunitarias, para emprender acciones teniendo en cuenta las particularidades de sus actores, quienes ven el mundo desde su punto de vista; al respecto el líder comunitario Luis Ramos Jr. (2013: Video) exclama: “...las cosas están cambiando y que nuestras vidas hoy si van creando un valor como debe ser.”

Ahora, al considerar las aspiraciones socioculturales de las personas que retornan de un desplazamiento forzado, es necesario tener en cuenta los elementos constitutivos de la reproducción social desde la posición de Lundgren (1997: 16): “consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores y la reproducción de la fuerza de trabajo en sentido amplio.” Misión que la sociedad moderna le ha asignado a la escuela. Ésta ha sido incorporada a la vida diaria de las sociedades, pero entre un contexto y otro va adquiriendo significados diferentes, así, para una población en medio del conflicto armado no es más que una trinchera momentánea

de un combate o simplemente unos muros para pintar consignas degradantes del enemigo. Sin embargo, para los niños y niñas que regresan a sus lugares de donde fueron desalojados la imagen de su escuela es motivo de alegría, pues sus padres y allegados les han inculcado como en el caso de la estudiante JCL que al preguntársele por ella responde:

“la escuela es importante porque uno aprende a leer, a salir adelante.”

P2. Producto\_Autores\_1. Línea (1:1326-1:1394).

Lo cierto es que la escuela representa un espacio en el cual la sociedad se sustenta como tal, pues allí se llevan a cabo todos los procesos de reproducción social, pero con las poblaciones del retorno, esta representación va tomando otro sentido, aquel que la sitúa como una acción compensatoria<sup>118</sup>, cuyos beneficiarios son personas en situación de vulnerabilidad. Ahora bien, desde la perspectiva del Estado, se podría llegar a afirmar que una escuela construida para las víctimas del desplazamiento forzado contribuye de alguna manera a aliviar en algo su dolor, pero también en ella desembocan un cúmulo de

---

<sup>118</sup> Fidel Tubino (2012:6) afirma que El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas. Ampliar en el documento *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>

Por su parte Antonio Muñoz presenta el modelo compensatorio, en el cual se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación *únicamente “compensatoria”*. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar. Ampliar en [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf)

emociones encontradas que le ciegan la razón y lleva a estas personas, muchas veces, a expresar sentimientos que no sienten, tal como lo hizo el líder Escorcia (2009) cuando el gobierno nacional y la Organización Minuto de Dios, le hizo entrega de una escuela y un puesto de salud a su población del retorno, líder quien muy emocionado declaró a los medios de comunicación nacional lo siguiente: “el agradecimiento con Acción Social porque estas construcciones son para nosotros como un renacer, nos hemos puesto de acuerdo para sembrar árboles, cercar los alrededores y hacerles mantenimiento<sup>119</sup>.”

Sentimientos que ahogan los sollozos de aquellas personas que guardan vela por haber perdido a sus allegados en el fragor del conflicto, no tanto por la violencia de los actores irregulares, sino por la mano de las fuerzas del Estado, se sienten engañados por las entidades gubernamentales que los inquietan por su historia en el afán de construir su memoria histórica, aspirando porque la verdad se reproduzca en las generaciones del relevo tal como es, pero se encuentran decepcionados cuando leen el texto redactado, en el cual la verdad no es más que una suma de mentiras convenidas. Con voz entrecortada la joven RGR relata:

“...en esos documentos no dice que... que los soldados, que la policía, sino que no... más bien dice, que los guerrilleros, que los grupos armados o que los paramilitares, pero no se especifica, no se dice que la policía hizo parte y que la mayoría de muertes acá, la hicieron personas que estaban metidas en la policía, en el ejército y culpaban a los guerrilleros”. (Sic).

P30. Entrevista. Línea (0:33:22:88[0:02:01:85]).

Tenemos entonces, a partir de lo expuesto en el presente apartado, que el currículo se genera desde dos ámbitos, el de la producción y el de la reproducción teniendo como

---

<sup>119</sup> Ampliar en entrevista en <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-186594.html>

referente un contexto sociocultural determinado, cuando el contexto es consciente de su acervo de conocimientos intenta sistematizarlos en un texto, que comúnmente se llama currículo escolar y escoge como lugar para hacerlo a la escuela; el cual es asumido también como estrategia en la resolución pacífica de conflictos, a través de los procesos formativos, de mediano y largo plazo. Por lo tanto, la escuela escoge los saberes necesarios que han de impulsar el desarrollo del contexto; los organiza y los reproduce bajo criterios de pertinencia, sentido de pertenencia, autonomía, autodeterminación y libertad. Entonces, a las comunidades del retorno se les impide tener una oportunidad para elevar sus voces ante el currículo explícito, el cual les coloniza sus vidas y les traza un destino en el cual, la vida no es más que consumismo, hedonismo y vanidad en un mundo homogeneizado.

#### **4.3. INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO**

Cuando se observa a la población estudiantil de una escuela del retorno en un recreo, lo primero que aflora es la diversidad allí inmersa, niños con fenotipos afro, mestizo, mulato e indígena sonríen, juegan e interactúan en su inocencia e inconsciencia de su interdependencia. Se hacen iguales porque están circunscritos a un mismo establecimiento que impone unas normas que se han de cumplir. De igual manera se hacen parte de una cultura regional y de una nacional, pero cuando migran de un lugar a otro se lleva también algo de lo local, de su clan, aldea o gremio. Ese algo está materializado en sus cosmovisiones, tradiciones, expresiones culturales, dialectos, vocabulario, acentos y formas de encarar la vida. Por eso, es necesario comprender que, al interior de las poblaciones del retorno, éstas son multidiversas; a pesar que quienes las componen, no son conscientes de esto y no le encuentran un significado transcendental, pues su sentido de la vida, lo

soportan en su lucha por la reparación a sus daños físicos, morales, patrimoniales y sociales. Sin embargo, en la escuela la interrelación entre esta policromía de culturas es un hecho educativo en sí mismo, (Bartolomé *et al*, 1998:1467).

Surge entonces el concepto de interculturalidad como el mejoramiento de la calidad de la convivencia entre los miembros de una comunidad, que es más que la simple tolerancia, (Tubino, 2004: 14). Corresponde entonces a la escuela del retorno abrir las condiciones de equidad e igualdad entre sus miembros para que la diversidad cultural manifestada desde las diferentes procedencias, creencias, abolengos y representaciones socioculturales, adquieran vida y se fructifiquen de manera mutua y recíproca. Para estas comunidades educativas la interculturalidad está referida según Bartolomé *et al* (1998. 1467): “a los programas y prácticas implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios.”

De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad se podría plantear de manera transversal en el currículo del retorno desde las dinámicas de la reproducción social, en el sentido de potenciar los saberes de cada grupo, clan o familia inmersos en el diario vivir de la comunidad educativa, quienes como población de llegada se inhiben por exteriorizar su patrimonio sociocultural que puede jalonar en el desarrollo socio productivo de estas poblaciones. Igual sucede con los miembros de la sociedad mayoritaria, quienes desde sus saberes, aportan para que las personas del retorno mejoren su calidad de vida, es otra forma de diálogo que se asume en las colectividades vulnerables. La interculturalidad, en palabras de Tubino (2012: 3), no se podría catalogar como un concepto plano, para él ésta es una



manera de comportarse, tampoco este autor la concibe como una categoría teórica, es sencillamente una propuesta ética.

Por su parte, Sánchez Fontalvo (2013: 76) aduce que la interculturalidad se da en una persona que es curiosa y no temerosa con respecto a otras culturas y personas, que además está abierto a aprender otros estilos de vida, dispuesto a considerar el punto de vista de otra gente en lugar de asumir como superior su perspectiva o modo de vida heredado, en últimas es alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes. A este respecto la estudiante LELL comenta:

“En nuestra comunidad existen diferentes culturas, lo que la escuela nos enseña es a distinguirnos y a ayudarnos para aprender y educarnos mejor.”

P26. Producto\_Actores\_8.Línea (26:24-66:67).

Así, en el retorno de las víctimas, muchos se encuentran y otros se reencuentran con amigos y vecinos que hoy presentan otros lazos familiares, tejidos en el exilio pero convencidos de aportar en el nuevo espacio donde han proyectado su nuevo futuro.

Esta interrelación genera un diálogo de saberes, entendido por González Monroy (2013) como:

“...la reciprocidad que emerge del diálogo entre los conocimientos científicos impartidos por los maestros y los conocimientos ancestrales de las comunidades, es decir, los padres de familia hacen sentir su voz para determinar qué conocimientos autóctonos y/o endógenos contribuyen a la formación de sus hijos y reclaman su inserción en el diseño curricular”. (p. 147).

Por lo tanto, el currículo del retorno ha de estar dispuesto a comprender e interpretar las experiencias y percepciones de las personas implicadas en el retorno después de un desplazamiento forzado, para darle significado a su mundo de representaciones, en un equilibrio entre educación dominante y una educación informal y/o familiar. Lo anterior se podría reforzar, reconociendo que en Latinoamérica también hay una perspectiva de educación, en la cual la transversalidad de la interculturalidad tiene su propio significado; al respecto Paima (2007: 70) afirma: “no es más que un hilo conductor que no solo está centrado en el mundo social, sino, al contrario, va más allá de la vida social de los seres humanos, y, llega al mundo de los espíritus”. Es decir, la interculturalidad desarrollada en la escuela no ha de ser una conveniencia por parte de cada miembro allí convocado para estudiar al otro y someterlo desde su perspectiva intracultural. Por el contrario, la interculturalidad es un tejido humano que propugna porque sus miembros logren realizarse como personas que disfrutan de paz, justicia y equidad en un mundo diverso, y en el cual desde adentro o desde afuera, sus participantes comprenden sus sistemas de apropiación y transmisión de los saberes y conocimientos propios, sin desvirtuar que también son capaces de dar apertura a conocimientos de otros horizontes culturales.

Sin embargo, las representaciones y producciones sociales que se dan en las comunidades del retorno no son discordantes, puesto que sus miembros antes de ser victimizados por los actores del conflicto ya habían elaborado un constructo sociocultural de manera consuetudinaria, corresponde entonces a las generaciones nuevas retomarlo y cimentarlo como un patrimonio histórico que les da sentido para delinear sus proyectos de vida desde el terreno por el cual sus antecesores se sacrificaron y lucharon para dejárselo como legado. Es poner en práctica proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del

pasado, pues éste solo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro, (Essomba, 2006: 44). Pero también es necesario tener en cuenta que la interculturalidad que permearía al currículo de las escuelas del retorno ha de estar legitimada por estas comunidades. Con lo anterior se intenta buscar una salida ecuánime al proceso de curriculización de sus saberes y conocimientos, sin que pierdan los sentidos y significados generados en su contexto socio histórico y cultural, Fuenzalida (2007: 68).

Al respecto un testimonio documental elaborado por la comunidad:

“... esas fueron unas de las defensas que tuvo el campesino en ese tiempo, que es muy importante que todo esto quede resaltado en nuestra memoria histórica, la lucha que hemos tenido por tener un pedazo de tierra y cuántos campesinos tuvimos que poner y derramar sangre aquí”. (Sic).

P8. Historia\_La\_Pola. Línea (18:28- @679-@590).

Por consiguiente, la interculturalidad del currículo del retorno al hacerlo práctico en la escuela, no implica, en palabras de Tubino (s/f: 14): “presentar las manifestaciones externas de la cultura, tales como la forma de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin referirlas a sus respectivos núcleos duros o cosmovisiones”. Ahondando en el pensamiento del autor antes mencionado, se podría sostener que la interculturalidad no puede encapsularse en lo endógeno y lo antropológico, sino más bien en abrirse hacia una mentalidad holística y cosmológica. Sin embargo, no se puede descartar del todo las manifestaciones folclóricas de las comunidades, pues en ellas se expresan de manera natural matices cosmogónicas de las personas que han retornado de un desplazamiento forzado, ejemplo de ello es que en su

diario vivir, todo gira en torno a la restitución de sus tierras y desde su creatividad lo manifiestan en la letra de una canción:

“...me siento tan contento con mi mujer y mis hijos, viviendo en nuestro pueblo que acaban de construirnos, sé que con la ayuda de todos, vamos a salir adelante, ah de cualquier modo va a ser este pueblo importante, porque aquí en estas tierras felices vamos a estar...”

P9. Canción\_La\_Restitución. Línea (0.00:27.13 (0.00:44.118)).

Estas expresiones folclóricas a través del lenguaje le dan sentido a la vida de las personas que han padecido y soportado sufrimiento, este hecho implica la necesidad de ser reconocidas como saberes que no pueden descartarse de la producción y reproducción social manifestada en el currículo, puesto que el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino, sobre todo la expresión de una manera de concebir el mundo, (Heise-Tubino-Ardito, 1994: 1).

#### **4.4. ESCUELA DEL RETORNO: DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA EMANCIPACIÓN Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Concebir un currículo para las poblaciones del retorno después de un desplazamiento forzado, no descarta la posibilidad de abordarse desde una perspectiva crítica, entendida como una manera de emancipación, de liberación, de ver el mundo desde la propia cosmogonía de los actores allí inmersos, quienes poseen un legado de saberes y conocimientos encomendados por sus abuelos. Cabe anotar también que cuando el maestro es comprometido con su comunidad educativa, reflexiona de una manera diferente sobre su práctica docente, promueve en alumnos y padres de familia la comprensión de la

realidad social del entorno escolar, con la finalidad de superar las dificultades y necesidades en principio para luego convertirla en un proceso de transformación constante.

Ahora, examinando lo que se viene diciendo respecto a la situación de las escuelas del retorno, es necesario evidenciar que éstas, al ser conscriptas, por la Ley 715 de 2001, a una escuela mayoritaria en la cual se dan opresiones desde la jerarquización de los mandos de poder, quienes a su vez también reciben opresiones por parte de las políticas del Estado, estas opresiones se llevan a la escuela del retorno para repetir la dinámica. Sin embargo, opresores y oprimidos hacen parte de una cultura donde subyacen una infinidad de subculturas y microculturas que luchan por ejercer su autonomía con el fin de lograr dialogar con sus pares. Este diálogo se puede denotar como interculturalidad que en el concepto de Sánchez Fontalvo (2006: 123) “no puede ser posible en una sociedad asimétrica y fragmentada”.

No obstante, la interculturalidad en el currículo del retorno propugna por ser liberadora y defensora de la vida misma, de las personas que se hallan en estos escenarios de reivindicación. Por lo anterior, la transversalidad de la interculturalidad en el currículo del retorno ha de plantearse desde una crítica a una realidad escolar y social que se viene imponiendo por el Estado desde un discurso que reproduce un modelo curricular alienante monocultural que no tiene en cuenta a las personas que han sufrido en carne propia un desplazamiento forzado. De igual manera, es necesario que las poblaciones diferenciadas que se constituyen en la inequidad, no siempre lo han de ser desde una mirada occidental, en la cual casi siempre se desconoce la relevancia del diálogo de saberes y/o conocimientos locales, predicando que el discurso de la científicidad eurocéntrica es el que debe imperar, sin reconocer que en los saberes de las comunidades latinoamericanas es a

través de sus voces las que le dan sentido a sus representaciones, las cuales también brindan conocimientos que se podrían considerar como científicos, usados por ellas para ostentar su buen vivir.

De otra parte, los significados y sentidos de un currículo atravesado por la interculturalidad y puesto en marcha en una población que ha retornado de un desplazamiento forzado, solo se puede comprender cuando se logra develar, al interior de estas comunidades, las relaciones socioculturales del tipo retornados-acogedores, dominantes-dominados, opresores-oprimidos. Son entonces los sujetos inmersos en estos escenarios del retorno los que desde su conciencia, mundo de interrelaciones, prácticas de vida, los que han de recorrer los caminos de la emancipación, tal como lo plantea Fiori (2010: 11) en el prólogo de la Pedagogía del Oprimido de Freire: “ellos no son cosas que se rescatan sino sujetos que se deben autoconfigurar responsablemente”.

Otro aspecto a tener en cuenta, está referido al discurso que elabora la escuela, no siempre ha de hacerlo desde las pedagogías de la gestión, que sólo se preocupan por mostrar resultados estadísticos a la banca<sup>120</sup> inquisidora internacional que deshumaniza a las personas, dándoles a éstas un *status* de objetos de producción y consumo, entonces ha de entenderse que la pedagogía crítica es también una voz de los que están subordinados (comunidades educativas) frente a las políticas neoliberales de los Estados modernos de occidente, es sencillamente un desarrollo de conciencia de los individuos.

Esta realidad emancipatoria hunde sus raíces en autores que propugnan por las pedagogías críticas, en este sentido, se considera importante hacer una visualización sobre

---

<sup>120</sup> Se hace referencia a las políticas económicas del Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)

algunos de ellos, quienes con sus posturas teóricas alimentan dialécticamente el sentido del presente apartado. De igual manera, es de recalcar que estos autores han madurado su pensamiento desde las pedagogías del sur cuyos referentes más emblemáticos son Paulo Freire y la Educación Popular. En este contexto, iniciamos entonces con Giroux (1990. 171), quien en sus trabajos hace una exhortación a los maestros para que no dejen de ejercer el liderazgo intelectual y moral que históricamente han tenido a favor de la juventud, en su formación como ciudadanos críticos y activos; “los maestros no pueden quedar convertidos en técnicos especializados que desarrollan en la escuela pública el currículo estatal que forma ciudadanos para el consumo” (Giroux, 2004: 29) como parte de una política neoliberal que se viene imponiendo de manera devastadora en el mundo occidental. De otra parte, McLaren<sup>121</sup> (2010:11) afirma que la pedagogía crítica es una modalidad que devela el conocimiento social y se pregunta por lo que aún no se ha dicho. Esta pedagogía se sumerge en los silencios producidos por las represiones económicas y por las que genera el poder político que a su vez oculta los pormenores y las representaciones de nuestras vidas. Es necesario entonces ejercer en la práctica: “una pedagogía crítica fundada en el amor por una lucha que es capaz de transformar las relaciones sociales”, (McLaren, 2010: 12).

Pero además de lo dicho anteriormente, la pedagogía ha de tornarse socialmente sensible y a este respecto es Apple<sup>122</sup> (2001: 4) quien sostiene que las escuelas poseen un poder (colectivo) que toma decisiones sobre el currículo escolar, el cual ha de partir de cero y en cada una de sus estancias de elaboración, ha de ir respondiendo cada vez más a las necesidades, la historia y la cultura de todas aquellas personas que son oprimidas por su color y precaria situación socioeconómica. Retomando de nuevo el concepto de pedagogía

---

<sup>121</sup> Traducción del maestro-investigador.

<sup>122</sup> Traducción del maestro- investigador

crítica, esta vez desde el pensamiento de Kincheloe (2008: 2), éste la define como un reto para la habilidad pedagógica del maestro, entendida como la capacidad para expresar ideas complejas en un lenguaje que, para un público amplio, puedan encontrarse comprensibles y relevantes. Kincheloe corrobora igualmente (2008: 3) desde otra perspectiva también crítica que en las escuelas se llevan programas estandarizados, que son exclusivos y socialmente regulativos que solo sirven a los intereses del poder dominante y de aquellos alumnos y alumnas más íntimamente ligados con los estándares sociales y culturales que se asocian con dicho poder.

Aterrizando en Colombia, en el referente a autores que han hecho una acometida en la educación nacional desde la perspectiva de la pedagogía crítica, cabe mencionar, entre otros, a los maestros Carlos Eduardo Vasco Uribe y Marco Raúl Mejía Jiménez. El primero, formado en el apostolado de la compañía de Jesús y la escuela alemana a pesar de haber sido asesor del Ministerio de Educación Nacional, ha tenido siempre una postura crítica frente a las políticas neoliberales del Estado colombiano en relación con la educación pública. Vasco (2011: 28-29) ha llegado a afirmar que desde hace 50 años los gobiernos norteamericanos y las entidades multilaterales han hecho intentos por exigir más planificación y control a nuestros gobiernos latinoamericanos, ejerciendo todo tipo de presiones sobre ellos para emprender reformas curriculares fundamentadas en tres énfasis principales: gestión escolar, la evaluación externa masiva y estándares de competencia.

Mientras el segundo, quien fue discípulo de Freire y obró como uno de los promotores de la Expedición Pedagógica Nacional<sup>123</sup> que se llevó a cabo en los años 80s,

---

<sup>123</sup> La Expedición Pedagógica Nacional fue un programa en el cual un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional recorrió el país formando maestros en lo que se llamó un viaje del pensamiento para



igualmente ha sido uno de los difusores de la Escuela Popular en Colombia. Mejía (2012 a: Video: Parte 2) lidera la pedagogía del sur como matriz latinoamericana en la cual propone desde otras cosmovisiones cuatro pilares para la educación desde la búsqueda de una identidad originaria que a continuación se describe de manera abreviada, utilizando el pronombre en primera persona “nosotros” que Mejía utiliza a menudo en sus disertaciones :

Un **saber de la alteridad**, concebido también como un saber de la diferencia, como un saber de la interculturalidad, es ser conscientes que entre nosotros somos muy distintos en el país con más diversidad étnica en Latinoamérica. Un **aprender a emprender**, pues nuestros países se sostienen desde la economía informal, muchos de nuestros pares se levantan cada día de sus vidas, en el afán de suplir los mínimos vitales de sus familias. Un **aprender a transformar**, pues vivimos en el continente más injusto de la humanidad ya que en nuestras escuelas a los estudiantes les transmitimos información y no nos preocupamos porque aprendan conocimientos ligados a la transformación desde un pensamiento de latinoamericanidad. Y finalmente un **aprender a gozar**, somos un continente de la fiesta que el pensamiento lógico-racional no nos lo puede quitar pues moriríamos de tristeza, además de hambre y pobreza.

En consecuencia, se podría afirmar que desde la perspectiva de la pedagogía crítica, al asumir un currículo del retorno, su elaboración ha de tener como punto de partida un carácter transformador, en el cual sus beneficiarios se forman para lograr una vida plena como personas, desprendidos del yugo del consumismo. Currículo que además ha de propender por el desarrollo de un conocimiento interesado en la realidad social de la comunidad y en donde los saberes locales o ancestrales cobran espacio y coadyuvan en el

---

transformar la educación y en donde cada maestro asumía desde su concientización el desarrollo de la capacidad de producir conocimiento y desaprender sus prácticas transmisionistas.

mejoramiento de las relaciones sociales de sus miembros. Por lo tanto, su cimentación ha de darse desde el sentir, pensar y el hacer de sus bases comunitarias, dando respuesta certera a sus necesidades básicas, su historia y cultura. Pero también situándose en guardia permanente frente a los procesos de alineación, proyección y control a la que es sometida la escuela en su diario desarrollo por parte del Estado; quien con su modelo industrial va castrando en la población, la generación de un pensamiento propio, de aldea, comarca, nación y continente, surgido desde su pasión por la tierra, por la cual ellos y sus abolengos han luchado desde siempre, dándole sentido a sus vidas como seres humanos de vocación campesina.

Por otra parte, no bastando con el haber invitado a estos últimos autores para que tejieran sus posturas frente a la pedagogía crítica, se puede observar y escuchar en el terreno del quehacer educativo de las escuelas del retorno, discursos homogeneizantes en donde en el seno del alumnado existe una invisibilización a la diversidad allí latente, se pueden oír de un directivo escolar proclamas como éstas:

“...de niños, todos pequeños, tienen la igualdad de pensamientos, de pensares, tienen los mismos sentimientos, son niños pequeños...” (Sic).

P10.Grados\_La-Pola-2013\_Mp3. Línea (0.02:54:12 (0.01:37:94)).

Otra perspectiva a tener en cuenta es que en Colombia como a lo largo de toda América Latina, sus sociedades están fuertemente marcadas por las desigualdades socioeconómicas y por procesos de discriminación y prejuicio, (Candau, 2010: 9). Situación que se acentúa más en la zonas rurales en donde la tierra tiene un significado cosmogónico, ya que quienes la tienen ostentan poder y abusan de él, mientras para quienes no la poseen se

someten pero no abandonan su anhelo de tenerla. En el caso de las personas que retornan de un desplazamiento forzado, su lucha consiste en recuperar las tierras que una vez fueron suyas y hoy tienen otros dueños. Lucha que tiene como escenario de convocatoria a la escuela, en donde la comunidad social se viste bajo el manto de lo educativo para reclamar desde su identidad propia, sus derechos transgredidos en un diálogo intercultural de justicia social que ha de construirse desde las bases comunitarias. Candau (2010: 9) piensa que ese diálogo ha de entenderse como un proceso que es capaz de auto-incentivarse permitiéndole al grupo siempre que sea necesario, su empoderamiento y afirmar más su identidad en el afán de que la igualdad se construya y consolide desde la propia interacción intercultural.

#### **4.5. LA INTERCULTURALIDAD CONSTRUIDA DESDE EL DIÁLOGO CON LA DIFERENCIA**

Reconocer en las comunidades del retorno la riqueza de su diversidad allí inmersa, implica asumir la interculturalidad como un criterio de diálogo, en el cual las personas en su interactuar ponen de manifiesto su intención de no desfallecer ni de entregarse a la desesperanza, ante el nuevo proyecto de vida que han decidido emprender, a este respecto Páez (2007) desde la perspectiva del desplazamiento forzado en Colombia sostiene que:

“...la primera necesidad de estas poblaciones es fortalecer su dignidad, simultáneamente con las necesidades físicas básicas y porque la interacción cultural permite un fortalecimiento del sí mismo a través del diálogo con la alteridad, estando aquí la principal fuente de resiliencia”. (p. 34).

Pero también es importante acotar, que la interacción cultural que se da en un espacio geográfico de coincidencia después de un desplazamiento forzado, es un acontecimiento

real en el cual sus comprometidos, a través del consenso, fecundan y amplían los horizontes de comprensión de sus interlocutores y en donde el disenso también es reconocido como una manera de estar juntos, aspectos tales como los concibe Tubino (2011: 5). En ambas situaciones, estos actores tienen como única finalidad construir colectivamente sus representaciones de producción y reproducción social como imaginario sociocultural de sus comunidades, y cuyo principal fin teleológico no es más que fomentar el principio de sentido de pertenencia en cada uno de sus miembros que han luchado y padecido el fenómeno de la violencia estructural del país sin conocer una justa causa.

Ahora, el diálogo que se esboza en las comunidades del retorno, puede plantearse desde los criterios propuestos por Freire (2010: 105): de acción y reflexión en donde decir la palabra verdadera es una forma de transformar el mundo. Ambos criterios, según este autor, han de estar en permanente equilibrio puesto que el diálogo no es más que un encuentro de hombres y mujeres que pronuncian el mundo. Por lo tanto, los hombres y mujeres aprehenden su realidad, la organizan desde sus experiencias previas y la llevan a su diario vivir a través de la palabra. Sin embargo, la palabra no puede ser monopolizada por quien mejor la exprese, pues el significado que éste le atribuye no puede ser el mismo al significado del actor que se le dificulta expresarla, se convierte entonces en palabra hipócrita que no representa la verdad de la colectividad en sus sentimientos y sentidos. El siguiente testimonio del actor RGR rinde cuenta de ello en un tono inconforme:

“...a ellos son los que más visitan, nunca ha ido a la casita, donde mi mamá nunca han ido a preguntar<sup>124</sup>...nunca han ido allá...siempre son a esas personas...serán los más conocidos para ellos” (Sic).

Entrevista\_Mp3. Línea (0:19:57.78 (0:02:06.05))

Por otra parte, Cortina (1995: 18) asevera que es costumbre tergiversar los términos al identificar el diálogo con negociación y acuerdo con pacto, advirtiendo que las negociaciones y los pactos son estrategias, mientras los diálogos y acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa. De ahí que cuando se entabla una interacción por medio de la palabra, ha de haber por lo menos dos personas que la complementan desde sus conductas heredadas, con las cuales expresan sus sentimientos y asumen las circunstancias que el destino les ha deparado. En el caso de las personas que han retornado de un desplazamiento forzado, el hecho de reconocérseles su *status* de personas con las cuales se puede llegar a entenderse para intentar darle una salida a sus necesidades básicas, es una manera en que las partes se concientizan de manera recíproca, es decir, es una manera también de dialogar. Es en principio una estrategia para acercarse a su mundo de representaciones, y en un segundo momento, en la cual la interacción se hace reflexiva mediante acuerdos para así satisfacer sus intereses como comunidades en situación de vulnerabilidad y emergencia.

Por lo tanto, el diálogo ha de ser abierto y público, lo que implica entonces la necesidad de unos espacios para desarrollarlo. El Estado corresponde a esta exigencia con la construcción de una escuela que como foro converge en las comunidades del retorno para

---

<sup>124</sup> RGR intenta expresar que las autoridades y representantes de las organizaciones que los ayudan, siempre se reúnen con los líderes de la comunidad, pocas veces llegan a interactuar con las personas del común.

que intenten renacer desde sus posibilidades, acervo de intangibles y reflexiones compartidas. Se entiende entonces que el diálogo se cimienta en el reconocimiento recíproco de las diferencias; para Sánchez Fontalvo (2006: 139), el hecho de fomentar este reconocimiento es una oportunidad que contribuye a superar las relaciones de exclusión, es otra forma de compartir, en la cual se mantiene una actitud abierta y de aceptación del otro, sin procurar integrarlas bajo el manto de una uniformidad ni construir una sociedad homogeneizada. Queda entonces a todos los actores de la comunidad educativa del retorno confrontar sus diferentes perspectivas que tienen sobre su realidad sociocultural para comprometerse con ella, que les permita trascenderla y construir progresivamente su ideal de interculturalidad, (López, 2009: 201) a la cual le podría apostar desde el planteamiento de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural.

Sin embargo, cuando el currículo estatal es llevado a la escuela del retorno por parte de los actores de la escuela de acogida o mayoritaria, para imponerlo de manera hegemónica, su habla es un discurso más alienado y alienante (Freire, 2010: 117), dándose entonces un monólogo que vulnera toda intención de hacer visible la diversidad que se halla inmersa en estas comunidades. No hay diálogo puesto que la verdad de unos no reconoce la contribución que pueden aportar los otros a aquella. A este respecto, es necesario recalcar que la escuela del retorno es pública, y se ve representada por sus maestros, sus directivos y personal administrativo, es decir, una fracción de Estado, mientras los líderes de estas comunidades solo representan una minoría diversa en un espectro de matices y gamas. Los primeros, llegan al diálogo con un currículo presupuestado por técnicos ajenos a las necesidades y aspiraciones socioculturales de las comunidades, los segundos, llegan con un legado de expectativas y anhelos para que se les tenga en cuenta su ideario, cosmogonía,

cultura endógena, imaginario colectivo, vocación laboral, saberes locales y prospecto familiar del proyecto de vida de sus hijos e hijas. Cada parte dialogante posee un caudal de saberes que, estructurados en contenidos, fundamentan y dinamizan el currículo escolar que caracterizaría a cada comunidad de un país y continente de rica diversidad y pluralidad. A continuación se exterioriza la representación de producción y reproducción social de un niño de 10 años, quien a través de su canto alegre y cándido, le da sentido al retorno que hoy vive junto a sus padres, quienes sí fueron desalojados de sus tierras por grupos armados irregulares del conflicto colombiano:

“Ay cuando llega la tarde que me encuentro con mis amigos / sí tú no estás agradable porque de nuevo estamos unidos / me siento tan contento con mi mujer y mis hijos / viviendo en nuestro pueblo que acaba de construarnos / sé que con la ayuda de todos vamos a salir adelante / ay pero de cualquier modo va a ser este pueblo importante / porque aquí en estas tierras feliz vamos a estar / que ya no haya más guerras, que solo exista paz / para que todo el que venga sorprendido va a quedar / para que todo el que venga sorprendido va a quedar / yo sé que ha sido muy duro retornar de nuevo / desde ese día que no hallábamos como hacer / pero el que está en el cielo, él tiene sus poderes / de abrirnos los caminos para quien este ahí trabaje / yo lo que estoy seguro es que La Pola está mejor / tenemos buen futuro con la restitución!” (Sic).

.Canción\_La\_Restitución. Línea. (00:00:00.0 (0:0:35.66)).

La anterior representación conduce a pensar que en la cotidianidad de las escuelas se da un intercambio de saberes que parten, en primera medida, por aquello que el Estado promueve bajo condiciones de homogeneidad y asimilación para toda la población del país, acorde con los conocimientos consonantes de la población mundial. Y en segunda medida,

también es necesario reconocer que en las poblaciones endógenas, minoritarias y originarias en contextos multiculturales se dan unos saberes locales o autóctonos bajo condiciones de diversidad y heterogeneidad, con unas características únicas. Por lo tanto, el currículo para las poblaciones que retornan después de ser víctimas de un desplazamiento forzado, ha de estar constituido en su esencia por la comprensión de sus simbologías, cosmovisiones, saberes locales y significados que le dan a sus actuaciones y sobre todo el sentido que le dan a sus vidas.

Entonces, como se puede apreciar, el currículo explícito no se puede eludir de un todo, surge la necesidad de elaborar estrategias para afrontarlo. Bien es sabido que en él su estructura se cimienta en aquellas áreas de conocimiento que son sometidas a evaluaciones nacionales e internacionales, áreas que se podrían catalogar como opresoras. Sin embargo, son las áreas axiológicas y estéticas, entendidas desde todo su bagaje científico, como la oportunidad para que los conocimientos empíricos de las poblaciones minoritarias o en emergencia, logren exaltarse y darse protagonismo desde sus voces. Se podría aseverar de manera certera que el currículo escolar propuesto por el Estado está intencionado en la formación de las personas para el trabajo y la ciudadanía occidental; ese proceder no basta para una sociedad que trabaja bajo el anhelo de verse comunitaria. Corresponde a las escuelas teorizar el currículo desde la perspectiva de formar a las personas para que se entiendan con sus pares, como miembros de una familia y una comunidad que está arraigada a una tierra donde se nace y se pretende ser inhumado, todo dentro del ámbito de una ciudadanía intercultural que a su vez es capaz de criticar lo se le ofrece y es capaz de incluir a todos sus semejantes para que éstos tengan un espacio donde sean oídos, en unos



mínimos de justicia compartida (Sánchez Fontalvo 2006: 119), en los cuales los interlocutores dialogan abiertamente en igualdad de condiciones.

En consecuencia, el currículo del retorno se construye desde el diálogo de saberes entendido como el ser capaz de oír la voz de aquel que nunca la ha alzado, es decir, las comunidades victimizadas se asumen desde su autorreconocimiento como personas multidiversas, en donde la interculturalidad es concebida como un espacio donde los ciudadanos están preparados para no contentarse con las acciones afirmativas o compensaciones que el Estado colombiano les ofrece, llevándolos a la pérdida de su autoestima y dignidad, sino que van más allá, en el transformar su penuria en realización plena. Igualmente el diálogo de saberes es inclusivo porque el círculo se amplía para que todos quepan, con la finalidad última de no sucumbir ante la asimilación pues su memoria histórica desaparece y generaciones venideras podrían repetir el dolor que aún permanece en los recuerdos de los que hoy están dispuestos a dialogar.

#### **4.6. LA CIUDADANÍA COMO CULTURA DEMOCRÁTICA EN EL CURRÍCULO**

Al observar detenidamente a los miembros de una población del retorno, se descubre que además de ser víctimas del conflicto armado son también ciudadanos, lo que conlleva a abordar la noción de ciudadanía. Iniciamos entonces con el concepto desarrollado por Bartolomé (s/f: 2-3), quien afirma que la ciudadanía es más que un *status* de las personas, es un proceso integrado por tres dimensiones: un sentimiento de pertenencia a una comunidad, unas competencias ciudadanas y una participación ciudadana. Más adelante la misma Bartolomé (s/f: 2-3) afirma que el ejercicio de la ciudadanía depende del contexto social en el que las personas se sitúan (contexto familiar, escolar, social, político, etc.). Por

su parte, Gairin (2012: 2) afirma que en comunidades que se consideran a sí mismas participativas y democráticas, incluyendo a las escuelas, el concepto de ciudadanía va tomando un matiz muy relacionado por las actuaciones de las personas que lideran estas sociedades civiles, como una nueva manera de ejercer poder.

Se comprende entonces porqué en la cotidianidad de las escuelas de corte autoritario, muy arraigadas en el contexto colombiano, se emplea la categoría ciudadanía como un pretexto para cumplir un requisito del orden normativo, bajo la siguiente argumentación: se es ciudadano porque se participa en una elección de dignatarios del gobierno escolar. Sin embargo, en los procesos cotidianos de la escuela, quienes fueron electos para representar a las mayorías, quedan apocados porque las autoridades externas<sup>125</sup> obligan a las internas a cumplir fielmente los procedimientos del currículo explícito y el control policivo de maestros y estudiantes. Se forman entonces ciudadanos participativos (incluyendo maestros y padres de familia) pero obedientes a las órdenes de un régimen tirano. Lo acabado de decir, conlleva a pensar que la ciudadanía supone también una cierta valoración moral en términos de Gairín (2012: 2): “no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido.”

De otra parte, se podría aseverar que la democracia concebida para la escuela es también un acto humano que posibilita a los ciudadanos el derecho a vivir dignamente en sociedad, es decir, dentro de reglas consensuadas alumbradas por un principio ético, que a la postre, ha de ser el germen fundamental del currículo escolar que en el día a día se construye. El hombre como individuo biológico es también un ser social, pero lo que lo hace humano es su formación, como producto de un proceso histórico cultural, Villarini

---

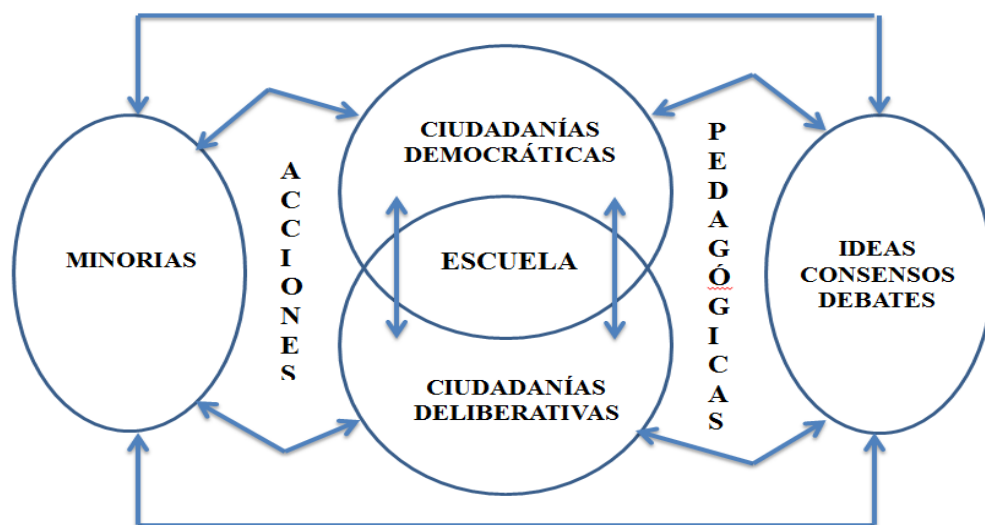
<sup>125</sup> Se refiere a los ordenamientos de tipo administrativo, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional-MEN y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas a las escuelas del país.

(2000:14) así lo ratifica: “se nace con el potencial biológico para convertirse en ser humano”. Entonces ha de comprenderse que la ética y la democracia son conceptos que hacen parte del arraigo y del patrimonio intangible de las sociedades y que en la escuela se institucionaliza para que las personas cada día sean más humanas, en el pleno goce de sus derechos.

Por lo tanto, las comunidades del retorno han de ser alfabetizadas en, sobre y para la democracia, no basta con que estas comunidades ejerzan un derecho sin conocerlo de manera profunda. Ejercer el derecho al voto en la toma de una decisión sin conocer las consecuencias que esto genera, implica que los intereses de una mayoría no necesariamente benefician a todo el conglomerado social. Las minorías derrotadas tienden siempre por naturaleza a ser la oposición, que en los procesos democráticos dan una sensación de equilibrio. Si el sentido del currículo logra construir en las mentes de los actores escolares la democracia, como un acto de correspondencia con lo que se desea, de responsabilidad con lo que propone y de solidaridad con lo propuesto por el otro, entonces el currículo ha cumplido su papel de crear cultura democrática. Pero también es necesario aclarar que en muchas ocasiones las comunidades educativas son convocadas por sus escuelas para la toma de decisiones bajo la etiqueta de la participación democrática. Se ejerce una ciudadanía desde el lente de la homogeneización, desconociendo el *ethos* de la gente y soslayando las concepciones que ésta tiene de sus derechos (Tubino, s/f: 7).

De otra parte, no se puede ejercer una ciudadanía democrática del voto escrutado o del voto nominal, más bien ha de ejercerse una ciudadanía de las minorías donde cada demanda, necesidad y aspiración sociocultural están subyacentes en el nuevo discurso elaborado y son centro de sus acciones pedagógicas (Candau, 2010: 5). Es necesario

entonces ir más allá, y promover ciudadanías deliberativas (Gimeno-Henríquez, 2001: 8) desde la escuela en el afán de lograr consensos, negociaciones a partir de la presentación de ideas y el debate generoso (V. diag. 2).



**Diagrama 2. Ciudadanías democráticas/deliberativas.**

En contextos multiculturales, que requieren un currículo desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural, este último se define como un conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. De ahí que en estos contextos, el currículo va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos. En este sentido, desde Bartolomé *et al* (1998) se puede comprender que el currículo condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que favorecen, la forma de participación, los mensajes de aceptación y rechazo. Pero, ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan un currículo desde la perspectiva de ciudadanía intercultural? ¿De qué manera puede organizarse en la práctica el currículo en aras a que ayude a la comunidad educativa a dotar sus experiencias de sentido y significado

sociocultural, más aún cuando el contexto además de multicultural presenta claros signos de pobreza, marginación y destierro?

De acuerdo con lo expresado en el acápite anterior, corresponde a las comunidades educativas del retorno, coadyuvar en la construcción de un currículo donde sus pilares de intervención estén orientados a su reconocimiento como ciudadanos que además de estar amparados por unos derechos políticos, estos han de hilarse en otros derechos que reconozcan su diversidad en medio de la multidiversidad. De ahí que en estas escuelas ha de hablarse de una educación social soportada sobre el constructo reflexivo de una pedagogía también social. En este sentido, Ortega (2005: 4) conceptualiza a la educación social desde dos perspectivas, de una parte, afirma que ésta es dinamización o activación de las condiciones de la cultura y de la vida social de los individuos. Y de otra, sitúa a la educación social como prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social.

Para reivindicarse, los retornados aspiran por lo menos a que su voz tenga oído y sus aspiraciones tengan significado y sentido como comunidades educativas en emergencia postconflicto. Mejía (2011: 108) afirma que en un proyecto de sociedad, sus individuos han de implicarse en los procesos de la escuela, la cual en sus dinámicas, los lleva a hacerse partícipes de lo público, y a participar en democracias que hacen reales sus ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad sin ningún vestigio de explotación.

#### **4.7. TRANSICIÓN HACIA UNA CIUDADANIA INTERCULTURAL**

Igualmente ha de comprenderse que las comunidades del retorno son un crisol de etnias, creencias, procedencias y culturas que tienen como punto de convergencia a la escuela que las organiza en comunidades educativas. Entonces la educación en esta perspectiva gira en torno a la construcción de ciudadanía intercultural.

De igual manera, es preciso advertir que la ciudadanía intercultural, se construye a partir de la participación de las gentes de las comunidades educativas que llegan a desbordar el marco escolar para avanzar en acciones colectivas, las cuales utilizan plataformas sociales de participación, (Bartolomé, s/f: 8). Por lo tanto, se admite la ciudadanía intercultural desde el ser capaz de reconocer al otro, haciendo conciencia de justicia, de igualdad de oportunidades para todos y todas, y en donde las personas comprometidas contribuyen a la lucha contra la exclusión, facilitan el acceso a los bienes y servicios, y promueven la participación social de los sectores sociales tradicionalmente más marginados, como una acción responsable con un alto sentido crítico.

Por lo tanto, ser ciudadano intercultural, equivale a decir, en primer lugar, ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir y practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del *ethos* al que se pertenece, (Tubino, s/f: 7). Sin embargo, Castillo & Mclean (2007:42) plantean la ciudadanía intercultural como la capacidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas de ejercer sus derechos mediante la participación gestionaaria teniendo para ello acceso a la educación, salud, bienestar material, trabajo y participación. En otras palabras se podría decir, todo lo que contribuya al mejoramiento del contexto del diálogo intercultural. Estos autores (2007:42) manifiestan igualmente que la construcción de ciudadanía intercultural se logra promoviendo la participación real y

efectiva de sus ciudadanos en la transformación de su entorno para acceder a un mejor nivel de vida.

Lo anterior lleva a comprender que a las escuelas del retorno confluye una diversidad de personas con sus cosmogonías, mundos de representaciones y patrimonios culturales propios. Circunstancia que pone en juego a la escuela frente a un nuevo fenómeno social, la ciudadanía intercultural crítica que, en términos de Tubino (s/f: 6), va más allá de un diálogo entre culturas en el cual no se tocan las asimetrías culturales, por lo tanto para que este diálogo pueda ser real es necesario empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. El mismo Tubino aduce que una ciudadanía intercultural crítica es aquella donde los individuos son capaces de elegir su propia cultura.

De esta manera, la escuela multicultural aprehendida desde la ciudadanía intercultural crítica, ha de preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que se está desarrollando en la comunidad social. Para ello, su currículo ha de ser un vehículo fundamental por medio del cual las personas construyen y reconstruyen el sentido y significado de sus experiencias.

#### **4.8. INTERCULTURALIDAD COMO PRÁCTICA CRÍTICA**

Walsh-Tapia-Viaña (2010: 4) afirman que cuando el concepto interculturalidad emerge en nuestro continente hacia los años 90s, lo hace desde una postura relacional positiva entre distintos grupos culturales para desafiar la discriminación, el racismo, la exclusión y las asimetrías; en el afán de formar ciudadanos conscientes de las diferencias, y que además han de ser capaces de trabajar conjuntamente en pro del desarrollo de su país y sobre todo

en coadyuvar en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Sin embargo, la interculturalidad se hizo funcional al convertirse en tema de política estatal, dando origen a acciones afirmativas y programas de compensaciones que responden a los intereses de las sociedades dominantes sin tener en cuenta la voz de los que históricamente han sido sometidos y subalternizados, (Walsh *et al*, 2010: 16). De igual manera, la autora, promueve que la interculturalidad ha de ser crítica, la cual tiene como punto de partida el problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. Por lo tanto, la interculturalidad crítica se preocupa por los seres y saberes de la resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación, (Walsh *et al*, 2010: 17). A continuación un testimonio de los actores MP & DAC:

“El Estado colombiano le dio a la comunidad el puesto de salud para ayudarles cuando se enfermen y la comunidad tiene que cuidarlo. Después reconstruyeron el Balcón porque representa a La Pola y los profesores y la comunidad hicieron el esfuerzo para que el gobierno les pudiera prestar el balcón para que le dieran clase a sus hijos porque a muchas familias les hacía difícil que sus hijos se fueran a estudiar a La China<sup>126</sup> u otras partes porque cuando el invierno, sus hijos no se podían trasladar a la China, se les hacía difícil por la lluvia, le damos gracias al Estado colombiano, porque gracias a ellos estamos estudiando y por eso tenemos que cuidarlo y valorarlo porque ellos no lo prestaron de corazón, para que pudiéramos salir adelante y no andar por la calle”. (Sic).

P27 Producto\_Actores\_9. Líneas. (27:11-11:11) & (27:02-11.11)

---

<sup>126</sup> La China es un corregimiento del municipio de Chibolo-Magdalena. Allí se encuentra la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, escuela donde labora el maestro-investigador y a la cual está adscrita la sede Los Tres Ángeles de la vereda La Pola.



Ante esta situación, Llanquinao (2009) toma una postura crítica frente a la interculturalidad representada desde la escuela, en los siguientes términos:

“Cuando las demandas educativas de los pueblos son de carácter social, se transforman en una arbitrariedad cultural, ya no es la creación del propio actor, pues ha sido despojado de sus demandas convertidas en propuestas de Estado, en la que se impone la voluntad colectiva; de ahí que la interculturalidad se constituye en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado, para ser cumplido por los grupos culturalmente diversos”. (p.26).

Sin embargo, aún se puede considerar a la escuela del retorno como un escenario donde las comunidades educativas encuentran una posibilidad para construir identidad, sociedad y país. Estas escuelas se fundan desde la diversidad cultural de sus miembros, y con su originalidad personal, cada cual aporta a la construcción de un proyecto común; desde esta perspectiva la aportación de cada persona es substancial, (Bartolomé, s/f: 4).

De ahí la importancia que es tener consciencia de la existencia del otro, con el cual se vive y se convive, esto lleva a tener la posibilidad de construir de manera conjunta una identidad, una sociedad y un país más justos. A este respecto, Parekh (citado por Bartolomé, s/f: 5), al referirse a la diversidad, la concibe como un bien público no solo porque permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas facilita apreciar la singularidad, las fuerzas y las limitaciones de la cual cada persona hace parte.

En otras palabras, se podría decir que la intención de la interculturalidad crítica, según Tubino (s/f), consiste aparte de promover el diálogo entre culturas, el deseo de suprimir las causas de las asimetrías sociales, su argumentación se precisa en la siguiente postura:

“... no hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. Que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad” (p. 6).

Por lo tanto, la interculturalidad crítica se ocupa porque en los espacios públicos, -la escuela es uno de ellos- sus miembros no se conformen con ser beneficiarios de las acciones afirmativas que se les ofrece desde distintas partes, acciones que siempre son paliativos de corto plazo. Por lo tanto, es necesario que las comunidades aprendan a exigirle a estos oferentes que sus acciones sean diseñadas a largo plazo para que verdaderamente sean transformativas. Y teniendo en cuenta que la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción, tal como lo afirma Walsh (2006: 9).

Desde otra perspectiva también crítica, la noción de interculturalidad se lega en dos ámbitos, en palabras de López (2009: 188); de una parte, para unos, si bien ésta comienza con la educación, la cual la emplea como una estrategia para compartir el poder en las escuelas. Para otros, encarnados en las clases dominantes, la interculturalidad ha adquirido el sentido de no ser más que un ropaje de la vida contemporánea y postmoderna, del viejo e histórico discurso hegemónico del mestizaje. Sin embargo, el mismo López (2001: 9) en su condición de investigador sobre el tema, la define de la siguiente manera: “La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad”. Igualmente se podría afirmar desde los lentes epistémico, óntico y metodológico, en el escenario investigativo donde el investigador socioeducativo actúa, que la interculturalidad apunta a una relación, pero también a una negociación de sentidos y significados dialógicos

al interior, en principio, y exterior a la postre de las comunidades multidiversas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y zozobra después de padecer un desplazamiento forzado por razones de conflicto interno.

De otra parte, no se podría dejar pasar por alto a Vera María Candau, quien se ha preocupado por la evolución histórica del fenómeno de la educación intercultural en Latinoamérica, las tensiones que ésta ha presentado y los desafíos a los cuales está abocada para fortalecer los procesos democráticos en el continente. En este último aspecto, la autora brasileña (2010) considera que:

“El desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo”. (p. 9)

Lo anterior pone de manifiesto que la interculturalidad se viene asumiendo en América como una política de Estado paternalista en el sentido de procurar que sus actores se sientan y estén satisfechos con las dádivas que los Estados ofrecen, dándole un carácter folclorista y promoviendo posiciones irreflexivas y acríticas, en procura de evitar transformaciones sociopolíticas que puedan cambiar sus regímenes capitalistas. De ahí la necesidad de afrontar la interculturalidad de manera crítica con el fin de afianzarla en la vida de las sociedades latinoamericanas desde la polémica y el contraste de posturas que van desde lo académico hasta lo político propiamente dicho. Así, se puede llegar a considerar a la escuela del retorno como el escenario donde las comunidades educativas encuentran una posibilidad para construir identidad, sociedad y país. Se podría decir entonces, que estas

escuelas se fundan desde la diversidad cultural de sus miembros, pero teniendo como condicionante, el hecho que las personas allí convocadas sean capaces de aprender a cohesionarse de manera recíproca.

Tubino (2004: 8) también plantea por otra parte, que cuando la escuela asume una educación intercultural lo que ha de hacer es neutralizar el proyecto homogeneizador dando cabida en la escuela a las “riquísimas variedades diferenciadas” con sus respectivas “pautas originales de creatividad.” Y más adelante afirma, que lo que se busca plantear con la educación intercultural es fortalecer la identidad de los pueblos no para que se encapsulen en sus tradiciones, sino para que se abran de manera selectiva y crítica al mundo externo y generen condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco.

Se entiende entonces que las comunidades del retorno están conformadas por ciudadanos que comparten sus visiones del mundo desde una interculturalidad consciente y no como una etiqueta puesta para sacar ventajas. Al respecto, Candau (2010: 7) sostiene que todas estas diferencias socioculturales han de tener un espacio en el currículo escolar pues no hay pretexto para argumentar que tanto la cultura común como la cohesión social se fragilizan. Agregando a lo dicho anteriormente, es necesario tener en cuenta que los padres de familia también tienen una responsabilidad social frente a la formación de sus hijos e hijas sin llegar a negar el papel de la escuela, por lo que es necesario su involucramiento como agentes dinamizadores de su contexto, para ello es ineludible aprehender el concepto de una ciudadanía inclusiva que responda a los retos de los tiempos actuales, (De Miguel, 2009: 9).

#### **4.9. EL CURRÍCULO INCLUSIVO EN LA ESCUELA DEL RETORNO**

Correa de Molina (2007:27), afirma que en el concepto “inclusión” subyacen los valores, sentimientos y el respeto por la dignidad humana de las personas, no es más que el desarrollo en pleno de una ciudadanía verdadera que solo la escuela puede potenciar a través de sus acciones pedagógicas, las cuales se dan en su cotidianidad a través de lo que se podría llamar, un currículo comprensivo, que se hace visible cuando los miembros de las comunidades lo empoderan, al ser capaces de emanciparse y manifestar: “nosotros estamos viviendo de verdad la inclusión porque nos reconocemos en los otros como “fin en sí mismo,” es decir, como valor absoluto, como semejante y diferente”, (Tubino, s/f: 8).

Sin duda alguna la escuela del retorno, desde sus propias convicciones, está llamada a construir su identidad cultural desde el diálogo con otras culturas en el vivir y el convivir juntos y para ello es necesario re-construir y/o construir su currículo como una opción de no solo comprender al otro sino de reconocerse con el otro. Un punto de partida curricular es considerar a los ciudadanos insertos en una comunidad educativa del retorno como ciudadanos interculturales, que desde sus reflexiones se emancipan y liberan de las presiones homogeneizantes de un Estado autoritario que los somete con un currículo monocultural dominante, pero que al mismo tiempo cuando ha de asumir sus aflicciones los abandona y/o los excluye.

Es necesario entonces, proponer un currículo que abogue por la inclusión, en el cual se busque crear una comunidad de intereses que acoja las diferencias, las referencie y las articule desde su contexto como elementos para la formación integral, (Correa de Molina, 2007:31). De igual manera, esta autora enfatiza que este currículo ha de descubrir las

diferencias culturales, familiares, de género, religiosas, de destrezas y capacidades para poder reorientar el proceso de enseñar y aprender en oposición a los estereotipos y a la discriminación. Aspectos a tener muy en cuenta cuando se pretende potenciar pautas pedagógicas fundamentadas en currículos inclusivos que además son participativos y democráticos y que han de contribuir al desarrollo humano sostenible de las comunidades que han sufrido desplazamiento forzado.

Sin embargo, la inclusión ha de tomarse como una actitud que implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta, (Cedeño, s/f: 1). Lo que equivale a ir más allá de un simple llamado a ingresar a la escuela, es lograr que todos los que participan en ella sean parte del todo y todo al mismo tiempo. Una escuela que tiene como uno de sus pilares representativos de la producción y la reproducción social a la inclusión, ésta no se puede dar si se pasa por alto la dignidad humana en todos sus ámbitos, pues no basta con que a las comunidades del retorno, se les construya escuelas y puestos de salud por parte del Estado, como parte de unas acciones asistencialistas, sino no cumplen con los protocolos mínimos para llevar a cabo una vida en condiciones decorosas. Para ilustrar lo anterior se presenta el siguiente testimonio del actor RGR:

“...los baños no sirvieron, los que nos dieron, así como las casitas esas, tampoco sirven, aunque estamos ahí nos estamos beneficiando de ello, se llueven todas, y se meten hasta las culebras también...” (Sic).

Entevista\_Mp3. Línea (0:13:00:15(0:03:52:54)).

Igualmente un currículo inclusivo promovido en una escuela del retorno no puede estar centrado en la consecución de los objetivos académicos y funcionales que el Estado impone

a las escuelas tradicionales. Su elaboración, parte de un alto grado de sensibilización humana hacia la heterogeneidad que presentan estas poblaciones que exigen una educación capaz de fortalecer el tejido social para superar sus carencias en cuanto a derechos básicos y calidad de vida. Pero esto no basta, Sánchez Fontalvo (2013: 102) sugiere además, que es necesario también tener bien en claro qué tipo de sociedad se quiere construir, con qué valores y derechos humanos como base, y qué elementos críticos se requieren para poder exigirse a sí misma y a sus líderes no desviarse del buen rumbo que se ha trazado para sus caseríos en principio y comunidades más amplias *a posteriori*.

Sin embargo, el hecho de promover sensibilización humana en el desarrollo curricular de las escuelas del retorno, no implica que en esta última se descarte el logro de los objetivos del currículo explícito, los alumnos pueden aprender lo más que puedan de él. La inclusión escolar está determinada por la continua interrelación entre actores en la cual gozan de prioridad aspectos como la aceptación, la pertenencia al grupo y la amistad dando origen a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, (Stainback-Stainback-Moravec, 2007: 86). Ahora bien, se podría aseverar que un currículo inclusivo de una escuela del retorno no puede ser elaborado de antemano sino que ha de ir surgiendo en las dinámicas de la cotidianidad escolar en las cuales emergen todo el caudal de experiencias de vida, saberes locales y percepciones acumuladas en el desarrollo de una nueva vida que acaban de emprender, para lograr realizarse como seres humanos y sociales.

Por su parte, Essomba (2006: 92) manifiesta que la inclusión exige un cambio de mirada, en la cual la diferencia es contemplada con normalidad y no como un hecho extraordinario, abordándose a las personas desde todos sus ámbitos y no desde uno en especial. Lo cual conlleva a pensar que la representación de la reproducción y producción

social de las comunidades del retorno no han de verse con el lente de la consideración por su situación de vulnerabilidad y emergencia, por el contrario las representaciones que se han de elaborar han de partir desde su imaginario colectivo y proyecto de vida trazados en la angustia pero con la inquebrantable voluntad de no desfallecer nunca y así lograr salir adelante. Y en el cual el contexto está en permanente diálogo con la escuela, en desarrollo de una comunicación abierta surgida de la reflexión y la acción continua de un ir y venir recíproco.

Lo anterior, lleva a pensar que el currículo de una escuela del retorno no puede desestimar los sentimientos colectivos de los miembros de la comunidad, en él han de estar presentes sus luchas por la tierra, desde una perspectiva histórico-cultural; los mártires y adalides que lideraron su regreso, han de estar presentes en sus correlatos; los objetos del contexto que iluminan su imaginario colectivo, han de ser revalorados para que hagan parte real de su patrimonio sociocultural. Igualmente un aspecto que no puede faltar en ese constructo curricular es haberse logrado descubrir como comunidades multidiversas dispuestas a un diálogo abierto con las comunidades receptoras, sin descartar tampoco la posibilidad de ayudarlas también a que éstas se descubran como comunidades multidiversas. Es un nuevo modo de fortalecer su identidad múltiple, entendida como interculturalidad que es capaz de asumirse como intraculturalidad, en la cual las personas pretenden ser de donde verdaderamente son y no desean ser de otra parte, Mejía (2012, Video:2).

Por lo tanto, es necesario que los miembros de las comunidades del retorno trabajen de manera conjunta con la escuela, para revalorar aquellas representaciones reproductivas y productivas que les han dado un significado social a sus vidas, desde el reconocerse y



comprenderse en el otro, en el ser amplio en su verbo cuando media en la diversidad que le es consciente, es decir, en hacerse experto en el diálogo intercultural que es capaz de transformar. Sánchez Fontalvo-Sánchez Buitrago-Ortiz (2013: 141) exhortan a estas comunidades a no negarse a sí mismas, ni a desfallecer ante las realidades homogeneizantes y hegemónicas que los intentan avasallar, haciéndolo en los siguientes términos: “Si la comunidad y la escuela no construyen un proyecto educativo en común, es difícil, por no decir imposible luchar con fuerza por un problema, por una causa, por la paz y la interculturalidad”.

De otra parte, no puede haber inclusión en las escuelas del retorno cuando son apreciadas desde una perspectiva compensatoria, al entenderlas como instituciones del Estado que prestan el servicio público de educación. Ahora bien, la interculturalidad promovida como espacio de diálogo de las diferencias, adquiere su verdadero significado cuando en la formación de los educandos la diversidad ha de estar manifiesta en el currículo de manera transversal y no manifiesta en una asignatura llamada “interculturalidad e inclusión”. Por eso, al asumir un enfoque curricular efectivo pensado para la educación intercultural inclusiva, es necesario entonces considerarlo como un eje transversal que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas, áreas, modos de ver la vida y maneras de convivir en colectividad. Circunstancia que ha de entenderse como una responsabilidad compartida que contrae el conjunto de la comunidad educativa (Meroño: 1996).

**Fuente: Propia.**



**Imagen 10: Niños y niñas recibiendo el desayuno escolar. Vereda La Pola-Magdalena.**

Queda entonces definido que la elaboración del currículo de las escuelas del retorno no ha de darse desde lo establecido por las autoridades educativas, que prescriben al currículo como un instrumento político que dictamina cuál es la cultura legítima a ser reproducida a las nuevas generaciones, (González Mediel, 2008: 104); por el contrario ha de elaborarse desde la realidad de los afectados por el conflicto, es decir, llevar a cabo un currículo explícito en ambientes cargados de recuerdos no gratos, de sentimientos de sometimiento y frustración, pueden llevar a estas comunidades a su oprobio y castración de su identidad. En consecuencia, son las comunidades educativas a quienes les corresponde decidir qué parte de su historia, protagonistas e imaginario colectivo han de ser reproducidos y/o producidos en su descendencia, como referente socio-histórico que los llena de sentimientos colectivos y los enaltece como héroes del retorno después de haber sufrido un desplazamiento forzado por razones del conflicto estructural del país.

De igual manera, el currículo del retorno ha de ser reconocido en la diversidad de sus comunidades como una riqueza, dentro de una dinámica que aprovecha los saberes y estilos diferentes de aprendizajes (Bartolomé *et al*, 1998: 1484) que se dan allí. Una respuesta a la diversidad supone también criterios de flexibilidad, en la cual los alumnos logran potenciar sus diferentes capacidades e intereses como grupo humano dentro de una misma cultura. Es en la convivencia escolar donde se adquiere experiencias socioculturales que indiscutiblemente condicionan la manera de ser, actuar y pensar de los alumnos, espacios donde ellos consiguen realizarse como ciudadanos interculturales, que están dispuestos siempre al diálogo desde sus experiencias previas, -adquiridas en el seno de sus familias y comunidades a las que pertenecen- con sus otros pares con los cuales comparten. Por lo tanto, el currículo del retorno ha de estar siempre impregnado de mucha sensibilidad y reciprocidad con el sufrimiento de estas personas y poblaciones, en la finalidad de seguir censurando las desigualdades e injusticias sociales que en su pasado reciente les acongojó su vida, pero no su esperanza por la vida, en la cual ellos hoy intentan, trazar un círculo más grande para que los demás miembros de la sociedad colombiana quepan en su mundo de representaciones de reproducción y producción social. Lo anterior se ilustra con el siguiente testimonio del actor RGR:

“...debían de aceptarlos... además darles apoyo por la situación que han vivido y no... tener esas discriminaciones” (Sic).

Entrevista\_Mp3. Línea (0:06:36:5(0:01:50:70)).

#### 4.10. SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS DEL RETORNO

La interpretación y comprensión de la información supuso hacer un ejercicio hermenéutico a través de redes de significado con la ayuda del software Atlas-ti 7.53, identificando en primera instancia y a la luz del objetivo específico número uno, la dimensión **potencialidades del currículo**: compuesta por seis dimensiones<sup>127</sup> a saber: proyecto de vida, esperanza, alegría, educar para la vida, respeto y sentido de pertenencia. Esta dinámica marco la pauta sistemática y naturalista que conllevó a discernir sobre lo que los actores del escenario investigativo demandan a la escuela sobre su patrimonio sociocultural, sin descartar que en las comunidades del retorno sus saberes adquiridos a través de sus experiencias son un potencial que la escuela no puede desperdiciar, pues ellos han sido capaces de trazarse un horizonte, viendo en ella un espacio donde sus proyectos de vida pueden tener un punto de partida. De igual manera, se podría afirmar que hay una sinergia entre familia y escuela, creando un contexto de educación, tal como lo plantea Lundgren (1997:17), en el cual los procesos de reproducción no son más que la aprehensión y abstracción del acervo cultural que las nuevas generaciones toman por transmisión de sus adultos y que se institucionaliza en la escuela, (Vasco, 2011: 17). Sin embargo, cuando los estudiantes empiezan sus labores escolares se encuentran con que en la escuela se imparte un currículo proyectado por el Estado que no tiene en cuenta su situación de vulnerabilidad y por consiguiente los condena a ser homogeneizados en un industrialismo donde los seres humanos solo producen para consumir.

---

<sup>127</sup> Ver en el anexo 30: mapa de Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1916@510). En el cual se hizo el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.53 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 1.

De otra parte, los pobladores de la escuela “Los Tres Ángeles” esbozan su decisión de pertenecer a una comunidad con la cual se identifican y están dispuestos a construir y a afianzar su sentido de pertenencia (Sánchez Fontalvo, 2006: 137) a lo que ellos aman, sobresale en ellos su arraigo a la tierra, pero también en sus actuaciones no descuidan en ningún momento el hecho de estar resaltando que su vocación laboral es la ganadería. Esta población del retorno aspira a que sus hijos se eduquen para la vida desde su forma de pensar o de expresarse, como una posibilidad para darle sentido a sus esperanzas y recrear un nuevo referente que le dé validez a su identidad y cultura en renovación. Tampoco descuidan todas las manifestaciones que les produce alegría, son felices porque recuperaron las tierras que les usurparon, porque la escuela les abrió sus puertas, porque el Estado les revaloriza sus símbolos como el balcón y les reescribe su memoria histórica. Lo anterior lleva a pensar al maestro-investigador que en el seno de estas comunidades del retorno, se le da un alto sentido y significado a las acciones compensatorias del Estado, pues con ellas han aprendido a olvidar el sufrimiento que padecieron en el destierro. Corresponde entonces a la escuela del retorno, ser elegida como el lugar en donde los miembros de la comunidad convergen como una familia extensa, que se entiende y se pone de acuerdo para salir adelante a pesar de las dificultades.

En torno al segundo objetivo específico se estudia la acepción de **la interculturalidad en el currículo** la cual está compuesta por las dimensiones<sup>128</sup> de: comunidad, educar para la vida, cobertura, aprendizajes e inconformidad. Desde esta

---

<sup>128</sup> Ver en el anexo 31: mapa de Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1916@510). En el cual se hizo el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.53 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 2.

perspectiva, se observa que la población del retorno de la vereda La Pola está muy centrada en reconstruirse como comunidad, puesto que esto les da más oportunidades para que las sociedades dominantes los acoja, pero también el estar compartiendo de manera colectiva sus penurias, alegrías y aspiraciones socioculturales, encuentran en su diario vivir caminos para desaprender los traumas del conflicto, y en ello también contribuye la presencia simbólica de la escuela en el contexto, esta última los inspira para integrarse de manera paulatina al sistema educativo y reencontrarse como familia y comunidad de base que piensa en las nuevas generaciones y en su relevo proyectado a futuro. Por ello inculcan a sus hijos el arraigo a la tierra y su vocación laboral, así como su preocupación por que sus símbolos como producto cultural de sus abuelos sean reproducidos socialmente, Lundgren (1997: 16).

Sin embargo, a pesar de tener como intención primordial en el retorno su reivindicación como sociedad campesina, aún no son conscientes que se hallan en medio de una diversidad muy rica, con la cual podrían tender un diálogo endógeno y luego hacerlo exógeno hacia una sociedad mayoritaria. Su cotidianidad se sucede en satisfacer sus necesidades básicas, su pensamiento está retraído en no permitir que las acciones afirmativas que el Estado les ofrece se les pierdan, se puede interpretar que pueden estar adquiriendo actitudes y posibles costumbres que indican alta dosis de “dependencia” de las ayudas estatales. Se resalta igualmente, un declive de los liderazgos de algunas personas en torno a la búsqueda incesante de alternativas de acción conducentes a la mejora de los procesos de vida en ese ambiente cobijado por la desolación y la vulnerabilidad. Sus habilidades y capacidades de lucha se reclaman para generar un equilibrio crítico y verazmente emancipador y equitativo de sus gentes.

Hoy se muestran muy protagonistas y receptivos con los medios de comunicación, y las organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que los visitan, y los tienen como punto de referencia. Mientras sus bases comunitarias se dedican a protestar por los subsidios que les llegan tarde, al punto de poner en peligro su dignidad como personas sociales, con acciones como dejar que sus casas de triples canadiense se deterioren a la espera de alguna entidad nacional y/o internacional se conduela y se las construyan de material; o el hecho de descuidar su saneamiento básico, al hacer sus deposiciones a cielo abierto, poniendo en riesgo la salud de sus niños y niñas.

Esta lectura nos invita a considerar la necesidad inminente de analizar de manera profunda que la paz y el orden interno del país y sus pueblos (como la Pola), no son solo el silenciamiento–acallamiento de los fusiles como en algún momento lo señaló Bejarano (citado por Arias, 1991: El Tiempo). La paz, la concordia, la esperanza y la convivencia, también es el desarrollo de diálogos y acciones mancomunadas desde la premisa de la sinergia, la contextualización y la pertinencia de planes serios, a corto, mediano y largo plazo. Desarrollados con equidad y justicia social, de forma minuciosa y evaluada desde adentro y externamente.

Pero también esta población del retorno ha caído en el asimilacionismo (Tubino, 2012: 3), en el sentido de haber apropiado en sus esquemas de pensamiento o de significación, formas de expresión y modos de vida del sistema hegemónico que los acogió. Lo dicho anteriormente lleva a pensar que los miembros de esta comunidad, no quieren ser ellos con su *ethos*, ni tampoco aspiran a tener un *ethnos*, se conforman con ser como sus demás congéneres de la sociedad mayoritaria. No aspiran a fortalecer su identidad múltiple,

entendida como interculturalidad para asumirse en una intraculturalidad que los lleve a ser de donde verdaderamente están sus raíces.

De otra parte, cuando la escuela “Los Tres Ángeles” les ofrece una educación flexible por sus características biopsicosociales, los padres de familia ven esto como una oportunidad para que sus hijos tengan una movilidad social sin tanto esfuerzo, y sus hijos así lo conciben, al punto de no potenciar sus diferentes capacidades e intereses como grupo humano dentro de una misma cultura (Bartolomé *et al*, 1998: 1484). Lo cierto es que en la escuela los estudiantes antes que aprender los contenidos de un currículo adaptado para ellos y con el cual se les tiene en cuenta sus estilos de aprendizaje, le hacen oposición manifiesta, prefieren aprender los roles de su sociedad desde el juego que nunca abandonan en sus quehaceres escolares cotidianos, en lo que se podría llamar un currículo oculto social donde de manera consciente o inconsciente se desenvuelven satisfactoriamente y aprenden a ser subordinados o subordinar a otros, adquiriendo una manera particular de ver el mundo (Sichra, 2009: 102), puesto que lo que está escrito en el texto escolar no es importante para realizarse y/o fracasar en la vida. Por lo tanto no se puede ignorar que las experiencias de sufrimiento vividas por estos jóvenes, se pueden invisibilizar con una poca estadía que ellos tienen ahora en la escuela del retorno, ellos aún no sufren de ceguera propiciada por la familiaridad de años y años de permanencia que la escuela provoca, Hutmacher (citado por Sichra, 2009: 103).

En este orden de ideas, la reproducción social de las comunidades del retorno se sustenta en transmitir sus destrezas y valores de una generación a otra desde la cultura que se recrea con la devoción por la tierra y por lo que saben hacer con ella, son sus territorios de vida (Bello, 2004: 1). Estos principios los llevan más adelante a elaborar un cuadro de



representaciones y simbologías que le dan sentido a sus vidas para seguir luchando y sobreponerse a sus dificultades, entre ellas están el balcón, sus credos religiosos y su tenacidad para luchar por lo que ellos creen que les pertenece.

Finalmente desde la perspectiva del tercer objetivo específico se abordó **el currículo incluyente y dialógico** que consta de las siguientes dimensiones<sup>129</sup>: proyecto de vida, afecto, símbolo, autodeterminación, respetamos, autorreconocimiento, pertenencia y alteridad. Los habitantes del retorno de la vereda La Pola en sus nuevos ánimos, no conciben dejar perder la posibilidad de por lo menos dibujar en sus cabezas su proyecto de vida, obsesionados por edificar una nueva morada en la cual entablan un diálogo con los objetos que les representa la razón de ser de sus vidas, el estar en contacto diario con su terruño donde nacieron sus abuelos, el esperar ser sepultados en la tierra por la cual lucharon y el anhelar que por lo menos su descendencia crezca allí. Aspiración en la cual se intenta recoger lo bueno de un pasado triste para darle sentido, sólo si se es capaz de proyectar el presente hacia el futuro, (Essomba, 2006: 44) y en donde sus esfuerzos toman resignificados por lo que han persistido y han llegado a tomar decisiones valerosas. De ahí que cuando asumen a la escuela dentro de su proyecto de sociedad próspera, se implican en principio de manera tímida pero con el tiempo con ahínco para hacerse partícipe de lo público y aportar desde la imprescindibilidad de cada persona, (Bartolomé, s/f: 4).

La construcción de las realidades sociales no está exenta de los símbolos de los contextos socioculturales, y en la comunidad educativa de la escuela “Los Tres Ángeles”

---

<sup>129</sup> Ver en el anexo 32: mapa de Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1916@510). En el cual se hizo el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.53 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 3.

sus representaciones giran en torno a las habilidades físicas de sus campesinos complementadas con los saberes marcados por la tradición oral, surgidos desde sus vivencias y relaciones con los otros, en una afectividad surgida de un vivir y convivir en colectividad, en la cual su cultura proporciona a sus miembros unas formas significativas a través de todo el abanico de actividades humanas allí desarrolladas, incluyendo su vida social, educativa, religiosa y económica, (Kymlicka, 2010: 112).

Por otro lado, los miembros de esta comunidad educativa se han logrado aglutinar alrededor de una asociación de campesinos (ASOCAMDESPO), con la cual gestionan ante las distintas autoridades que les pueden mitigar sus necesidades y penurias. Sin embargo, cuando ha habido la necesidad de interrelacionarse con las directivas de la escuela acogedora, se muestran muy prudentes, atinan solo a agradecer lo poco que han recibido de ésta. Su anhelo estriba en independizarse como institución escolar porque sienten que su voz no es tenida en cuenta en las decisiones que allí se toman. Sienten que su *ethos* es desconocido (Tubino, s/f: 7) y no aceptan ser homogeneizados en relación con el administrar una escuela, puesto que se sienten capaces de poder hacerlo y para ello vienen trabajando desde sus posibilidades ante las distintas autoridades educativas y en su defecto ante los diferentes agentes políticos que han puesto sus ojos en ellos y que han llegado a inducirlos, pues esta comunidad por su situación socioeconómica se ha venido convirtiendo en una fortificación para políticos y organizaciones no gubernamentales.

A pesar de esta situación, la población del retorno de la vereda La Pola crea espacios de diálogo y reflexión sobre su futuro, sin importarles que a pesar de haber luchado juntos por la recuperación de sus tierras, hay quienes han tenido mejor suerte y las están explotando, pero estos últimos a sabiendas que ya marcan una diferencia de tipo económico

no abandonan a sus compañeros de cruzada. Lo más importante para ellos es fortalecerse como grupo en simultaneidad con el aprender a atenuar sus necesidades básicas, esta interacción intracultural les permite el fortalecimiento del sí mismo a través de estos diálogos con sus pares, generando su principal fuente de cantera de lucha y resiliencia. Pero no todas las veces se ponen de acuerdo en lo que quieren, entonces desde el disenso entendido como una manera de estar juntos también (Tubino, 2011: 5), se reencuentran para volver a dialogar y reflexionar en el fin de fomentar el sentido de pertenencia hacia lo suyo, teniendo como referente el dolor que padecieron en una violencia estructural de la cual no conocían una justa causa.

### **RECAPITULACIÓN**

Las poblaciones del retorno, después de asentarse en un espacio geográfico que los acerca para elaborar un proyecto de vida común, se entregan en revalorizar los objetos que los rodean, pero que al mismo tiempo éstos les simbolizan sus esfuerzos por lo que han luchado y han llegado a tomar decisiones temerarias, como el hecho de volver al lugar de donde fueron desalojados por los actores del conflicto colombiano, solo con sus convicciones y mundo de representaciones, entre otros están la tierra, el lugar de reuniones, la escuela, los animales, las plantas, los ríos, etc. Pero no solamente los objetos que los rodean están cargados de significados, también hay conceptos abstractos que desde sus vivencias les dan sentido al desarrollo de su comunidad, educación, pedagogía, diversidad, interculturalidad, currículo y memoria histórica. Pero también se da en estas comunidades el florecimiento del autorreconocimiento que los lleva a no conformarse con las compensaciones que reciben de un Estado que se presenta como benefactor y alzan su voz en la intención de ser oída y no aceptan que ésta sea manipulada por quienes la escuchan,

su dolor no puede ser usurpado para ser rendido como informe de un resultado industrial, su congoja reclama justicia con equidad y transparencia.

Por otra parte, un currículo inclusivo para las comunidades del retorno después de un desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia, se edifica a partir de la aprehensión de la realidad, y la organización de las experiencias previas de los actores escolares, quienes lo hacen a través de la palabra dialogada como producto de acciones y reflexiones. Por lo tanto, en esta interacción, ha de haber por lo menos dos personas que la complementan desde sus conductas heredadas, en las cuales se busca una verdad colectiva que representa sus sentimientos y sentidos que le dan a sus vidas. Cada parte dialogante posee un caudal de saberes que estructurados en contenidos, fundamentan y dinamizan el currículo escolar que da impronta a estas comunidades. Lo anterior conduce a un diálogo de saberes, entendido como el ser capaz de oír la voz de aquel que nunca la ha alzado, es decir, las comunidades victimizadas se asumen desde su autorreconocimiento como personas multidiversas, en donde la interculturalidad es concebida como un espacio donde los ciudadanos están preparados para no contentarse con las acciones afirmativas, y/o compensaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta en este currículo, está orientado a reconocer a los miembros de las comunidades del retorno como ciudadanos que además de estar amparados por unos derechos políticos, también han de reconocérseles su diversidad en medio de la multidiversidad. Pero esta ciudadanía ha de hacer transición hacia una ciudadanía intercultural, que se construye a partir de la participación de las gentes del común que llegan a desbordar el marco escolar para avanzar en acciones colectivas. Por lo tanto ser ciudadano intercultural, equivale a ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir y

practicar las creencias, los usos y costumbres que, sus abuelos les han heredado, como intraculturalidad en la cual las personas pretenden ser de donde verdaderamente son y no desean ser de otra parte.

Igualmente es necesario reconocer que en estas comunidades, adquieren una trascendencia preponderante los valores, sentimientos y el respeto por la dignidad humana de las personas, aspectos que jalonan el desarrollo de una ciudadanía verdadera. Pero es a la escuela a quien corresponde potenciar a través de sus acciones pedagógicas, el impulso de un currículo comprensivo que abogue por la inclusión en el cual se busque crear una comunidad de intereses que acoja las diferencias, las referencie y las articule desde su contexto como elementos para la formación integral de sus beneficiarios. Entonces, la inclusión en el currículo escolar está determinada por la continua interrelación entre actores en la cual gozan de prioridad aspectos como la aceptación, la pertenencia al grupo y la amistad dando origen a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, lo cual conlleva a pensar que la representación de la reproducción y producción social de las comunidades del retorno no han de verse con el lente de la consideración por su situación de vulnerabilidad y emergencia, por el contrario las representaciones que se han de elaborar han de partir desde su imaginario colectivo y proyecto de vida, trazados en su angustia pero con la inquebrantable voluntad de no desfallecer nunca, para así lograr salir adelante.

Finalmente el análisis e interpretación de la información se realizó desde la relectura del binomio teórico y empírico del estudio y desde la redacción de los capítulos referidos a los objetivos trazados. Por lo anterior se invita al lector a considerar las conclusiones de la investigación en el siguiente capítulo.

## CONCLUSIONES

En el presente capítulo se pone a consideración de las comunidades científica, académica y social, del país, región y América Latina, los resultados obtenidos del estudio titulado: “Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia: significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural”. Estudio que tiene como intención primigenia, coadyuvar en el fortalecimiento de la educación oficial del país, pero también, es un intento por lograr despertar en la comunidad educativa nacional y latinoamericana, la posibilidad de apertura a espacios que ayuden a revivir de manera axiológica, la memoria histórica, el arraigo a lo propio, los sueños y proyectos de vida de estas personas; bases fundamentales para crear principios orientadores de un currículo que, visualiza a las presentes y nuevas generaciones como ciudadanos activos y responsables desde la disposición resiliente de enfrentar las adversidades y no sucumbir en la incertidumbre y la desesperanza surgidos de las desigualdades e injusticias que emanan de conflictos de poder evidenciados en la violencia estructural y fratricida que carcome a sus sociedades.

De igual manera, el estudio, se ha realizado en honor a todos aquellos pueblos del mundo, a los cuales en alguna oportunidad se les maltrató su dignidad, pero que a la vez fueron capaces de recuperarse sin tener que olvidar, haciéndose más fuertes y logrando desde su sufrimiento su realización como sociedades prósperas, emancipadas y decolonizadas, creyendo en la utopía del cambio y que otro mundo y aldea sean posible, se dejan en consideración las siguientes conclusiones:

Para las poblaciones del retorno después del desplazamiento forzado, la tierra es concebida como el soporte más importante de sus vidas, sin ella sus existencias no tienen

razón de ser. El regreso a ella se considera como un paso importante en su lucha por resignificar y reconstruir su proyecto de vida, sin obviar sus raíces culturales que se constituyen en un patrimonio social que se hereda de padres a hijos. Estas personas del retorno asumieron su desplazamiento como un viaje en el cual no perdieron la esperanza de regresar algún día. De igual manera, estas personas en ese exilio impuesto aprendieron a adaptarse y a superar toda clase de dificultades que los amedrentaban, fueron obstinados en su deseo de volver de donde alguna vez partieron, nunca borraron de sus mentes su terruño, como fuente de vida, y de realización como seres sociales y culturales. El retorno los ha llevado a ser solidarios con ellos mismos, a aprender a compartir de manera recíproca: dolor, anhelos y la esperanza de iniciar una nueva vida, que los conduzca a su realización como seres humanos y sociales, construyendo una identidad de resistencia pero a la vez proyecto de vida. Hoy aspiran, a alcanzar por lo menos las mismas condiciones que poseían antes de su victimización, su lucha en el retorno ha estado fundamentada en la búsqueda de garantías para llevar una vida digna de manera sostenible y posible, pero sin pasarles desapercibido que el mundo y su contexto han cambiado gracias a los avances tecnológicos y de comunicación, las nuevas normativas que contemplan y resaltan con mayor vigor la apuesta y trabajo por la dignidad de los seres humanos en pro de los derechos humanos, destacándose procesos de equidad con las víctimas de complejos fenómenos que atentaron contra su persona y comunidad. Es decir, en pocas palabras anhelan a ser mejores, no son conformistas.

En este orden de ideas, se puede percibir que cuando las poblaciones del retorno se asientan en un espacio geográfico que los acerca para elaborar un proyecto de vida común, se entregan en revalorizar los objetos que los rodean, pero que al mismo tiempo éstos les

simbolizan sus esfuerzos por lo que han luchado y han llegado a tomar decisiones temerarias, como el hecho de volver al lugar de donde fueron desalojados, solo con sus convicciones y mundo de representaciones, como la tierra, el lugar de reuniones, los sitios sagrados, la escuela, los animales, las plantas, los ríos, etc., imágenes con las cuales crecieron. Pero no solamente los objetos que los rodean están cargados de significados, también hay conceptos abstractos que son construidos desde los procesos formativos en la escuela y les dan sentido al desarrollo vivencial de su comunidad, como: educación, pedagogía, diversidad, interculturalidad, currículo y memoria histórica.

El Estado hace presencia en las tierras del retorno, y lo hace por medio de la escuela, en la intención de generar confianza en estas poblaciones, quienes finalmente logran comprender de manera consciente, que ésta no es solamente una edificación donde se dictan clases, sino más bien ha de concebirse como un espacio natural de socialización, convivencia y sobre todo de oxigenación para su identidad, acervo cultural y cosmovisiones. La escuela entonces ha adquirido para ellos un nuevo significado y sentido que le da luz a su propia existencia y a la cual le confían sus principios y voces de transmisión de saberes, valores y maneras de buen vivir. Por lo tanto, tierra, escuela y cultura son tres conceptos que en su imaginario representan lo productivo y reproductivo de la comunidad que merece ser redactado colectivamente en un texto que al ser institucionalizado de manera consensuada, se convierta en el currículo escolar de la escuela del retorno con un alto sentido sociocultural, dejando para el hogar la tradición oral con la cual se transmite la crianza de la familia y se afianza la historia propia de generación en generación, retroalimentada en el día a día por sucesos, hitos y acontecimientos de índole positivo y negativo de acuerdo a su visión de mundo.



Pero también es necesario tener en cuenta que las comunidades del retorno han de estar conscientes de entenderse a sí mismas como seres diferentes que cultivan una comprensión de todos los objetos de su entorno, puesto que estos objetos aunque no hablen y sientan, están ahí, contribuyendo de alguna manera en sus emprendimientos por una mejor sociedad y nación. De ahí la necesidad de plantear un currículo desde una crítica de una realidad escolar y social que viene imponiendo el Estado a través de un discurso que reproduce un modelo curricular alienante y monocultural que no tiene en cuenta a las personas que han sufrido en carne propia un desplazamiento forzado. Su elaboración ha de contar con un alto sentido de sensibilización hacia todo lo que para estas personas, les despierta arraigo, afecto, sueños y expectativas.

Sin embargo, cuando el proceso de asistencia a las personas y colectivos en situación de retorno a sus lugares de origen, después de ser víctimas del desplazamiento forzado no se asume desde una perspectiva meramente humanitaria, basada en la formación y reivindicación de sus derechos, emancipación y empoderamiento social, político, cultural y ético, etc., puede llegar a no tener incidencia plena en el mejoramiento de su calidad de vida. Es de cuidado, estar atentos a que el retorno no adquiera el significado de una compensación que tiene como única finalidad, condicionar a las víctimas mediante subsidios para que emprendan acciones que logren insertarlos lo más pronto posible en el desarrollo cotidiano del país. Lo anterior tiene como consecuencia el internalizar en sus mentes un paternalismo estatal, con una actitud premoderna que castra su capacidad para criticar y poner sobre la mesa donde se diseña su futuro, sus puntos de vista contruidos desde el dolor que no quieren repetir. Esto también puede conducir al surgimiento de estereotipos que logran convertirse en etiquetas denigrantes y peyorativas al hablar de

desplazados y ahora de retornados<sup>130</sup>, lo cual no contribuye a desarrollar procesos de inserción sociocultural de grupos relegados en la construcción de nación y localidad en el marco de la interculturalidad.

El Estado colombiano a través de sus diferentes gobiernos de turno, en su intención de querer evidenciar en cifras, aspectos como la reducción del desempleo, la reducción de la indigencia, el aumento de vivienda, la ampliación de cobertura de servicios de salud y educación, saneamiento básico, entre otros, no responde de manera contundente, mediante sus diversas políticas y ejecuciones, a las necesidades de reivindicación de derechos de las víctimas y su empoderamiento en pro de desarrollar un proyecto de vida que responda a sus necesidades y sueños. Más bien se somete a responder con cifras, solo con la intención de lograr ser adscrito a organismos como la OCDE<sup>131</sup>, a hacer parte de los países que tienen buenas prácticas socioeconómicas y de aquellos que respetan los derechos humanos. Todo esto hace que el gobierno realice acciones apresuradas y maquilladas y en última instancia la atención a las víctimas la asume desde un rol de “Estado paternalista” a través de metodologías compensatorias de “déficit de calidad de vida” que se podrían entender, como sucintas y superficiales.

Estas compensaciones también son llamadas acciones afirmativas, que para las poblaciones del retorno no son más que un paliativo, solo les soluciona situaciones inmediatas y les impide a ellos como beneficiarios proyectarse a mediano y largo plazo. Su principal prioridad es la restitución de sus tierras, entendidas como su principal patrimonio,

---

<sup>130</sup> Se puede así percibir como “pobrecitos”, reforzando estereotipos y prejuicios que a su vez afianzan la discriminación.

<sup>131</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Agrupa a 34 países y su misión es promover políticas de bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Colombia se encuentra en proceso de adhesión. Tomado literalmente de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

apocando necesidades básicas que aún les son insatisfechas, como: nutrición, salud, saneamiento, educación y recreación. Es una forma de silenciamiento sutil de sus voces, pero también otra manera de condenarlos al ostracismo de sus representaciones y al aplazamiento incierto de sus anhelos como personas dignas que merecen salir adelante.

Desde la perspectiva de la educación formal, se puede considerar que para estas poblaciones no es suficiente el papel de la escuela para que el currículo general sea correspondiente con las necesidades y expectativas que emanan del seno de ellas en todas sus dimensiones, porque se requieren políticas fuertes del gobierno, asumiendo una postura estatal-sinérgica, es decir, un trabajo sistemático entre sus diversas esferas e instituciones (salud, espacio público, hogar, medio ambiente, normas, etc.). Todo ha de girar alrededor de generar acompañamientos que posibiliten el empoderamiento y la posibilidad de estas comunidades en torno a su dignidad.

Por lo tanto, no basta con que su escuela cuente con un extraordinario recurso humano, unas excelentes condiciones locativas y un despliegue de buenos recursos didácticos, sí los procesos dialógicos no fluyen en un ir y venir sincero y honesto por parte de los actores comprometidos en el escenario educativo. De ahí la necesidad que esta escuela ha de estar preocupada por tender puentes entre las culturas que en ella convergen, tales como la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que se está desarrollando en la comunidad social. Con lo cual el currículo se toma como un vehículo fundamental por medio del cual las personas construyen y reconstruyen el sentido y significado de sus experiencias.

Lo anterior lleva a pensar que el currículo va más allá de lo escolar, pues logra trascender en lo político, llegando incluso a ser reconocido por todos los sectores del sistema social, económico, de salud y productivos de la sociedad, lo cual presupone que todas las esferas del Estado, en sus ámbitos nacional, regional (Caribe colombiano), departamental (Magdalena), municipal (Chibolo), local (vereda) y lógicamente la escuela misma, han de estar avivándolo de manera sostenible. Es allí donde se puede generar un currículo que tenga una incidencia verdaderamente práctica en torno al cambio, es cierto que un currículo forjado desde la realidad y de cara a la misma, con alto sentido de pertinencia, puede avanzar, pero no se haría hasta cuando no se tengan en cuenta los presupuestos acabados de mencionar. Por su parte, desde lo micro, entendido como el espacio mismo de la escuela, se asume el currículo teniendo como eje principal la perspectiva de la pedagogía, que no debería ser traslapada por otros aspectos, pues se podría negar la reivindicación de las personas del retorno. Ejemplo de ello, es la gestión administrativa de la escuela, la cual se centra en la presentación de resultados encaminados en la ampliación de cobertura y la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Actuación que lleva a las comunidades del retorno a su deshumanización, pues no se les reconoce su alteridad y policromía sociocultural. Se tiene entonces que la escuela como organización de un Estado con indicios homogeneizantes y lineamientos hegemónicos, ejerce sobre estas poblaciones un adoctrinamiento en sus formas de pensar o de darle sentido a las cosas de sus realidades inmediatas, esta situación se podría etiquetar como un asimilacionismo, al cual se les someten de manera forzada. Es importante resaltar que ha de considerarse de manera altruista principios y ejes socioculturales locales en la construcción del currículo, como base fundamental, y negociar de manera procesual, empoderada y emancipatoria con los

presupuestos e intereses externos y generalizadores de la educación de los estados nación multiculturales, de forma que haya un equilibrio cuya base sea la dignidad de la comunidad y su proyecto de vida. El diálogo de saberes y conocimiento es clave para este proceso, donde se resalta y valora el saber ancestral y milenario de los pueblos y los conocimientos que han adquirido en su devenir histórico holísticamente.

Por otra parte, estas comunidades no están exentas de avatares a enfrentar, como todo lo prescrito por el Estado en normas y procedimientos, y entre éstas se encuentra el currículo oficial, el cual establece que todo ciudadano colombiano debe adquirir un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas para vivir en una sociedad presuntamente moderna, de producción, consumo de bienes y servicios; una sociedad homogénea que niega los proyectos culturales desarrollados en los diferentes pueblos, comunidades originarias y culturales incrustados en los rincones menos insospechados de la variada geografía del país. Para ello, el Estado hace un acercamiento a las poblaciones del retorno, fundándoles una escuela que adscribe a otra más grande que la acoge en mandato de una norma, ofreciéndoles una alternativa de escolarización. Sin embargo, más allá de suplir una necesidad educativa está la coyuntura humanitaria que termina siendo una acción administrativa de ampliación de cobertura. Logrado lo anterior, la escuela de acogida descuida el discurso socio-pedagógico para convertirlo en una práctica improvisada, su finalidad última en el proceso consiste en promocionar estudiantes sin importar su calidad formativa, lo transcendental es hacer sentir a la comunidad placidez momentánea y tender un velo con el cual se pregona que la escuela sí viene cumpliendo su función social. Se tiene entonces que, la gestión administrativa llevada a cabo en las escuelas del retorno, cobra fuerza para impactar a sus beneficiarios en momentos coyunturales, como una

ceremonia de grados, pues las víctimas se emocionan al observar que sus pequeños niños se están graduando en la tierra que les representa su vida. Momento en el cual brota en sus mentes la capacidad de proyectarse hacia el futuro y pensar que su escuela ha de crecer con la fuerza de su pujanza con el fin de educarse para el futuro y por ende para el desarrollo de la comunidad. Estos sentimientos de felicidad son el motor para que estas comunidades sigan luchando por lo que quieren y añoran.

Lo anterior lleva a pensar que la escuela del retorno gira en torno de la coyuntura del discurso administrativo, el cual se fundamenta en fortalecer la cobertura, negando la realidad de vulnerabilidad de las víctimas, de comprender con respeto el rostro de las personas del retorno, por el contrario su texto impone de manera hegemónica y homogeneizante el modelo instrumental, propio del neoliberalismo que busca mostrar resultados sin tener en cuenta las demandas y aspiraciones socioculturales de estas comunidades. Sus estudiantes son apetecidos por las otras escuelas de la zona, pues éstos representan aumento en la cobertura y por ende el aumento de recursos económicos por gratuidad, es decir, lo administrativo está por encima de lo pedagógico y académico.

Es de recalcar igualmente, que el Estado colombiano al iniciar los procesos de retorno de las víctimas del desplazamiento forzado, lo ha venido haciendo desde la perspectiva de las compensaciones, dándoles a estas personas paliativos para que de alguna manera suplan sus necesidades mínimas vitales. La escuela es un ejemplo de ello, en principio produce en sus beneficiarios satisfacciones prontas, pero al tener una mirada reflexiva sobre lo que ocurre, se devela que la vulnerabilidad sigue latente, que los colores de sus gentes están invisibilizados, que la situación socioeconómica de estas personas sigue siendo precaria;

pero lo admirable allí, es poder observar que aunque sus miradas son lejanas, el brillo de sus almas indican que aún no están desesperanzadas.

Lo anterior pone de manifiesto que la interculturalidad se ha venido asumiendo en América y en el país, como una política de Estado paternalista, en el sentido de procurar que sus actores se sientan y estén satisfechos con las dádivas que los Estados ofrecen, dándole un carácter folclorista y promoviendo posiciones irreflexivas y acríticas, en procura de evitar transformaciones sociopolíticas que puedan cambiar sus regímenes capitalistas. De ahí la necesidad de afrontar la interculturalidad de manera crítica con el fin de afianzarla en la vida de las sociedades latinoamericanas desde la polémica y el contraste de posturas que van desde lo académico hasta lo político propiamente dicho. De esta forma, la interculturalidad promovida como espacio de diálogo de las diferencias, adquiere su verdadero significado cuando en la formación de los educandos la diversidad ha de estar manifiesta en el currículo de manera transversal y no manifiesta en una asignatura llamada “interculturalidad e inclusión”. Por eso, al asumir un enfoque curricular efectivo pensado para la educación intercultural inclusiva, es necesario entonces considerarlo como un eje transversal que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas, áreas, modos de ver la vida y maneras de convivir en colectividad.

Sin duda alguna, la escuela del retorno desde sus propias convicciones, está llamada a construir su identidad cultural desde el diálogo con otras culturas en el vivir y el convivir juntos y para ello es necesario que las propias comunidades construyan su currículo como una opción de no solo comprender al otro sino de reconocerse con el otro. Un punto de partida curricular es considerar a los ciudadanos insertos en una comunidad educativa del retorno como ciudadanos interculturales, que desde sus reflexiones se emancipan y liberan

de las presiones homogeneizantes de un Estado autoritario que los somete con un currículo monocultural dominante, pero que al mismo tiempo cuando ha de asumir sus aflicciones los abandona y/o los excluye.

En otro orden de ideas, es a partir del diario vivir y convivir de las comunidades del retorno, cuando el currículo logra construir en las mentes de los actores escolares el sentido de la democracia, como un acto de correspondencia con lo que se desea, de responsabilidad con lo que propone y de solidaridad con lo propuesto por el otro. Logrado esto, entonces el currículo ha cumplido su papel de crear cultura democrática. Corresponde por lo tanto a las comunidades educativas del retorno coadyuvar en la construcción también de un currículo donde sus pilares de intervención estén orientados a su reconocimiento como ciudadanos que además de estar amparados por unos derechos políticos, estos han de hilarse en otros derechos que reconozcan su diversidad en medio de la multidiversidad. De ahí que en estas escuelas ha de hablarse de una educación social soportada sobre el constructo reflexivo de una pedagogía también social, y en la cual va apareciendo de manera transversal la interculturalidad. Esta última apunta a una relación, pero también a una negociación de sentidos y significados dialógicos al interior, en principio y exterior a la posture de las comunidades multidiversas que se encuentran en situación de fragilidad y zozobra después de haber padecido un desplazamiento forzado por razones de conflicto interno.

Sin embargo, son los estudiantes en condición de retorno, los que aprecian los saberes comunitarios que le son propios o están elaborando para enriquecer su patrimonio cultural. Para ellos, la escuela les significa un espacio de enseñanza en la relación: Un maestro que sabe y un alumno que escucha. Todo el compromiso lo lleva a cuestas el maestro, él es el responsable de que los niños aprendan, si no lo logra, es un fracasado. Lo anterior surge,



cuando al hacer contacto directo con ellos, o al revisar sus productos de pensamiento, no se encuentran vestigios de ser gestores de sus aprendizajes, el maestro ha de aprender por ellos. Situación que está arraigada en su mentalidad y que se puede considerar como parte de su patrimonio sociocultural.

Así, el currículo de una escuela del retorno no puede desestimar los sentimientos colectivos de los miembros de la comunidad, en él han de estar presentes sus luchas por la tierra, desde una perspectiva histórico-cultural; los mártires y adalides que lideraron su regreso, han de estar presentes en sus correlatos; los objetos del contexto que iluminan su imaginario colectivo, han de ser revalorados para que hagan parte real de su patrimonio sociocultural. Igualmente un aspecto que no puede faltar en ese constructo curricular es haberse logrado descubrir como comunidades multidiversas dispuestas a un diálogo abierto sincero con las comunidades receptoras, sin descartar tampoco la posibilidad de ayudarlas también a que éstas se descubran como comunidades multidiversas y emancipadas. También es necesario que los miembros de las comunidades del retorno trabajen de manera conjunta con la escuela, para revalorar aquellas representaciones reproductivas y productivas que les han dado un significado social a sus vidas, desde el reconocerse y comprenderse en el otro, en el ser amplio en su verbo cuando fluctúa en la diversidad que le es consciente, es decir, en hacerse experto en el diálogo intercultural que es capaz de transformar, fundamentado en torno de las características socioculturales de un contexto, que presenta a menudo situaciones de viudez femenina, hambre, insalubridad, desescolarización infantil y adulta, desempleo, entre otras. Su elaboración parte de un alto grado de sensibilización humana hacia la heterogeneidad que presentan estas poblaciones

que exigen una educación capaz de fortalecer el tejido social para superar sus carencias en cuanto a derechos básicos y calidad de vida.

Por otra parte, el currículo del retorno ha de ser igualmente inclusivo, éste se ha de edificar a partir de la aprehensión de la realidad, y la organización de las experiencias previas de los actores escolares, quienes lo hacen a través de la palabra dialogada como producto de acciones y reflexiones. Por lo tanto, en esta interacción, ha de haber por lo menos dos personas que la complementan desde sus conductas heredadas, en las cuales se busca una verdad colectiva que representa sus sentimientos y sentidos que le dan a sus vidas. Cada parte dialogante posee un caudal de saberes que estructurados en conocimientos, fundamentan y dinamizan el currículo escolar que da impronta a estas comunidades. Lo anterior conduce a un diálogo de saberes, entendido como el ser capaz de oír la voz de aquel o aquella que nunca la ha alzado, es decir, las comunidades victimizadas se asumen desde su autorreconocimiento como personas multidiversas, en donde la interculturalidad es concebida como un espacio donde los ciudadanos están preparados para no contentarse con las acciones afirmativas o de compensaciones que el Estado colombiano les ofrece y los lleva a perder su dignidad, sino que van más allá, concurren en el transformar su penuria hacia su realización plena, en una actitud de empoderamiento que los conduce a buscar una salida a su situación de vulnerabilidad, pero que al mismo tiempo los anima a promover desde ellos mismos, desarrollo humano sostenible.

Igualmente, es necesario reconocer que en estas comunidades, adquieren una trascendencia preponderante los valores, sentimientos y el respeto por la dignidad humana de las personas, aspectos que jalonan el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

Pero es a la escuela a quien corresponde potenciar, a través de sus acciones pedagógicas, el impulso de un currículo comprensivo que abogue por la inclusión en el cual se busque crear una comunidad de intereses que acoja las diferencias, las comprenda como riqueza, las referencie y las articule desde su contexto como elementos para la formación integral de sus beneficiarios. Entonces, la inclusión en el currículo escolar está determinada por la continua interrelación entre actores, en la cual gozan de prioridad aspectos como la aceptación, la pertenencia al grupo y la amistad, dando origen a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, lo cual conlleva a pensar que la representación de la reproducción y producción social de las comunidades del retorno no han de verse con el lente de la consideración por su situación de vulnerabilidad y emergencia, por el contrario las representaciones que se han de elaborar han de partir desde su imaginario colectivo y proyecto de vida, trazados en su angustia pero con la inquebrantable voluntad de no desfallecer nunca, para así lograr salir adelante. Lo anterior conllevaría a pensar que las comunidades del retorno siempre han de verse desde sus potencialidades y no desde sus déficits, principios para comprender la diversidad como una riqueza y no como una acción compensatoria. En este sentido se podría aseverar entonces que un currículo inclusivo de una escuela del retorno no puede ser elaborado de antemano, sino que ha de ir surgiendo en las dinámicas de la cotidianidad escolar en las cuales emergen todo el caudal de experiencias de vida, saberes locales y percepciones acumuladas en el desarrollo de una nueva vida que acaban de emprender para lograr realizarse como seres humanos y sociales.

De otra parte, es fundamental en estas conclusiones, realizar una detenida recomendación sobre las características que requiere un/a maestro o maestra que ha de

atender una escuela del retorno, pues al fin y al cabo los asuntos esenciales de estos escenarios de reivindicación humana y reedificación de sociedad y nación, pasan por la persona del docente que ejerce allí su quehacer educativo. Se podría decir entonces, que los maestros de la escuela del retorno en procura de mejorar su desenvolvimiento docente, lo han de hacer imbuidos de una alta dosis de pertinencia y dispuestos a contextualizarse con la realidad sociocultural de la escuela, su entorno, la región y la cultura a la que se ven abocados, y sobre todo haciéndose gestores en las dinámicas de acogida de las personas que retornan y vienen conformando la nueva comunidad educativa.

Pero también es fundamental que, estén prestos a adquirir nuevos conocimientos, modelos, y metodologías comprensivas-transformadoras que les permitan investigar, construir conceptos, proyectos educativos y descubrir estrategias pedagógicas para posibilitar, con mayor grado de sintonía y pertinencia, el desarrollo de procesos educativos interculturales, teniendo como referente las poblaciones del retorno. De igual modo, su actuación cotidiana ha de estar abierta en la creación de espacios de reflexión y diálogo, en los cuales, los estudiantes exteriorizan desde sus experiencias de vida y sus saberes, lo que ha constituido para ellos el retorno. Aprovechando igualmente todo acontecimiento que los demás actores del escenario educativo-formativo generan para interactuar con ellos, siempre tratando de percibir de manera repentina y oportuna todo lo que parece habitual, siendo prudentes y respetuosos ante lo que las comunidades tienen como natural, hallando así elementos extraordinarios para su práctica docente.

Sin embargo, para transformar la educación de una escuela del retorno, el maestro asume desde su concientización el desarrollo de la capacidad de producir conocimiento y desaprender sus prácticas transmisionistas, se da a la tarea de dar forma a sus alumnos

como seres singulares, originales y plurales para una sociedad en constante cambio. Su condición de líder natural es la de orientar y no de imponer cuando se inquiere en situaciones como la del diseño del currículo para las escuelas del retorno, que tiene como fin trazar los caminos que han de recorrer los estudiantes como personas humanas, con vocación de servir a sus demás congéneres para hacer una mejor sociedad civil. De ahí, que los maestros como profesionales formados científicamente, no pueden quedar reducidos a simples operarios del currículo explícito u oficial sin tener la más mínima oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas en las aulas de clase.

Es de advertir, que los maestros colombianos venimos sufriendo un desplazamiento en la función docente, al ser convertidos en simples operadores técnicos, bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojados de nuestra función crítica y pública, así como de nuestro papel como agentes democratizadores. Los maestros de la escuela del retorno, han de ser conscientes de ello, para así, lograr comprometerse con estas comunidades, empoderándose de estas realidades, que los llevan a reflexionar de una manera diferente sobre su prácticas docentes, promoviendo en alumnos y padres de familia, la comprensión de la realidad social del entorno escolar con la finalidad de superar las dificultades y necesidades en principio para luego convertirlas en un proceso de transformación constante desde el ejercicio de la crítica constructiva. Su tarea ha de estar centrada en el discurrir sobre los procesos formativos que se dan en su entorno cultural y escolar; pero también desde su interioridad corpórea, es necesario que estas reflexiones sean llevadas a la criba crítica de las comunidades académicas, mediante un discurso pedagógico que ha de tener por lo menos los siguientes aspectos: fundamentación histórica, sistematización, intención y producción para que la pedagogía tenga en verdad un carácter

científico y no se quede en un discurso coloquial sobre lo que hace el maestro en la práctica educativa.

Situación que transforma a los maestros, al poner en práctica su compromiso con una pedagogía emancipadora, a sabiendas que no están exentos de la colonialidad que ejerce el modelo neoliberal sobre sus maneras de actuar y ver el mundo. Entonces es ineludible decir que los maestros se hallan atrapados en un modelo técnico-instrumental que en todo momento de su vida escolar los agobia; desde un autoritarismo de Estado, que desconoce otras organizaciones y sentidos de la vida con los cuales las personas latinoamericanas nos identificamos, con nuestros saberes autóctonos que están elaborados desde la alteridad, el emprendimiento por la sobrevivencia, la transformación y el goce de la vida.

Por lo tanto, el maestro de una escuela del retorno, ha de ir más allá de los contenidos que difunde en muchas ocasiones, pese a la limitación (y muchas veces inexistencia) de materiales didácticos actualizados y pertinentes, infraestructura adecuada y servicios públicos de calidad; el maestro del retorno ha de hacerse un ser social que inquiere y actúa por el mejoramiento de su entorno escolar, por el bienestar de sus estudiantes y padres de familia y sobre todo es una persona multidimensional que busca lograr un equilibrio entre una sociedad de pobreza extrema frente a una sociedad monocultural que centra su razón de ser en el consumo y la vanidad. Igualmente les corresponde construir imaginarios donde la dignidad humana se recupera para potenciar los procesos de resignificación de la vida; donde se rescatan los conocimientos ancestrales de las comunidades, es decir, ofreciendo a los padres de familia hacer sentir su voz para

determinar qué conocimientos autóctonos y/o endógenos contribuyen a la formación de sus hijos para que sean insertos en el diseño curricular de su escuela.

Lo anterior lleva a pensar que, no basta con que los maestros cumplan con desarrollar su labor curricular a diario, es necesario que desde una representación intercultural se integren en un vivir y convivir con sus alumnos, con los padres de familia, con las fuerzas vivas de las comunidades donde ejercen su trabajo, con los saberes autóctonos para contagiarse en su carne y mente del dolor y las alegrías que allí se viven. Corresponde entonces a los maestros de la escuela del retorno, ser mediadores entre ésta y los miembros de la comunidad, pues a ella convergen como una familia extensa, que se entiende y se pone de acuerdo para salir adelante a pesar de las dificultades.

En consecuencia, el discurso de la pedagogía del retorno no puede estar elaborado para marginalizar sino más bien centrado en el/la niño-niña y la vida social que se lleva a cabo en el lugar donde las personas victimizadas por el desplazamiento forzado han decidido retornar, pues para ellos su tierra equivale a la su patria. Hecho que le da el verdadero significado del discurso de la pedagogía del retorno. El maestro/a de una escuela del retorno, ha de renunciar a la defensa de sus doctrinas, conceptos y métodos que el sistema hegemónico le ha inculcado. Ha de estar contextualizado con las nuevas realidades de estas comunidades. Entonces el maestro/a del retorno ha de superar el límite de su actuación como docente y empleado del Estado para ser una persona del común que aprende los significados y significantes de la comunidad educativa, para darle así sentido a lo que hace en su quehacer formativo como ser social y sensible ante el dolor de sus pares.

Por último, es necesario en estas conclusiones, develar a la comunidad científica y académica, las limitantes a las que se vio desafiado el maestro-investigador, las cuales estuvieron relacionadas con el trabajo de campo. De una parte los líderes de la comunidad de la vereda La Pola, a pesar de ser muy receptivos, siempre se mostraron lacónicos cuando las conversaciones giraban en torno a la escuela, a pesar que uno de ellos ejercía como maestro empírico, al momento del desalojo por parte de los actores armados. El tema que los apasiona es la restitución de tierras, aunque a algunos de ellos los jueces de restitución les han otorgado escrituras, otros siguen luchando por este beneficio. Se percibe en el ambiente una unión comunitaria cuando son visitados por organizaciones nacionales como Restitución de tierras; Yira Castro, Memoria Histórica, etc. e internacionales como la ANURC, ONU, y OEA. Situación que no se observa cuando la escuela convoca a una reunión de padres de familia.

De otra parte, cabe señalar que en este contexto, hay una persona<sup>132</sup> vecina del maestro-investigador que afirma que los habitantes de la vereda La Pola están usurpando estas tierras y para ello argumenta sus afirmaciones sacando de un baúl escrituras públicas que le reconocen predios en esta jurisdicción desde el año 1985. Situación que en palabras de esta misma persona, lleva a los habitantes de la vereda La Pola a fingir su situación de vulnerabilidad para sacarle provecho a las compensaciones que el gobierno nacional les viene otorgando.

El anterior panorama, lleva al maestro-investigador a inferir que las limitantes encontradas para realizar con mayor fluidez la recogida de información, se debió al recelo de los líderes por no dar pistas de sus verdaderos intereses socioeconómicos, de ahí que lo

---

<sup>132</sup> El maestro-Investigador realizó dos entrevistas informales a esta persona, de las cuales una fue grabada como registro electrónico. Se encuentra en su archivo personal.



más fácil para el líder fue entregar el Cd mencionado en el capítulo dos de este estudio. Fue entonces la actitud resiliente y proactiva del maestro-investigador, el motor con el cual sacó adelante su trabajo de investigación, junto con la voluntad incondicional y la candidez de sus estudiantes de la Postprimaria, que actuaron como participantes e informantes clave. Lo cierto, es que tanto para esta comunidad como para la Institución educativa que los acogió, la escuela y los procesos educativos-pedagógicos que se llevan a cabo allí son entendidos como una acción afirmativa y no como el eje propulsor de una sociedad en proceso de reivindicación.

Y finalmente como prospectiva, se diría que el estudio realizado queda como un horizonte próximo ante la coyuntura que está viviendo el país, ante el posible acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC-EP en la Habana-Cuba, y la preparatoria de una nación para el posconflicto. En ello, el gobierno nacional ha tomado la decisión de hacer una apuesta desde la escuela, entendiendo ésta como dinamizadora natural de la sociedad para ir sensibilizando a la opinión pública nacional e internacional en el discurso de la cultura de la paz, concebida como política de Estado. El mecanismo que se intenta implementar desde una postura hegemónica-monocultural es la llamada “Cátedra de la Paz.” de carácter obligatorio. Lo cual conlleva a un nuevo reto para los maestros colombianos que tendrán que soportar en sus hombros el peso del postconflicto, su responsabilidad consistirá en mediar entre víctimas y victimarios.

Para lograr lo anterior, el presente estudio se convierte en un referente ineludible cuando surgen propuestas en las cuales se anhela construir nación a través de las dinámicas del diálogo intercultural, en el cual los miembros de la sociedad, bien sea ciudadanos del común y/o desmovilizados de la guerrilla de las FARC-EP, se reencuentren

para alzar sus voces y definir de manera consensuada cuáles han de ser sus actividades socioeconómicas, culturales y cosmogónicas para un país donde sus gentes gocen de un buen vivir. Empleando en ello el vehículo que los llevaría a la consecución de esta utopía, “el currículo”, cuyo escenario de cocción es la escuela, con sus distintos participantes y perspectivas, sean homogeneizantes-homogéneas de una parte y/o sociocríticas y emancipatorias de otra, siempre con posturas sinérgicas y arriesgándole todo el tiempo al diálogo franco y al reconocimiento honesto del yo del otro, comprendido como un modo de vida y un estado de ánimo solidario, pero sobre todo altruista.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la demarche classique et une critique*. Montreal. Les Press de l'Université du Québec.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR. Servicio de Elaboración y Evaluación de Políticas SEEP. (2011). *Desarraigados y sin reparación. Estudio comparativo de las soluciones duraderas para las personas desplazadas por el conflicto en Colombia y Liberia*. Recuperado de [http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/\(httpInfoFiles\)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/\\$file/protracted-displacement\\_jun2011\\_sp.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/(httpInfoFiles)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/$file/protracted-displacement_jun2011_sp.pdf)
- Álvarez de Zayas, C. (s/f) *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2012.
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.
- Apple, M. (2001). *Educational and curricular restructuring and the neo-liberal and neo-conservative Agendas: Interview with Michael Apple*. En: *Curriculo sem fronteiras*. V1. University of Wisconsin-Madison
- Aranzadi & Hoyos. (1917). *Etnografía, sus bases, sus métodos y aplicaciones a España*. En: *Enciclopedia Espasa*. Tomo 14. p.1230.
- Arbeláez, C. (2010). *Los colores de la montaña*. El bus producciones & Jaguarfilms.
- Aristizabal, M.: Muñoz, M. & Tosse, C. (2011). *El gigante en el país de los liliputienses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación*. En: *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975 (voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación)*. Popayán. Editorial de la Universidad del Cauca.

- Atlas ti, Qualitative Data Analysis. (2014). Quick tour. Atlas.ti 7 *Guía rápida*, atlas ti Scientific Software Development GmbH. Berlin. Version 7.18.
- Bartolomé, M.; Sandín, M. & Sánchez Fontalvo, I. (2011) *Investigación Cualitativa en Educación*. Documento del convenio específico de cooperación Universitat de Barcelona –Universidad del Magdalena, a través de los Grupos de Investigación: GREDI (UB) y CEMPLU (Unimagdalena). Santa Marta. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Policopiado.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Ediciones Narcea. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/57/biblio/57Ciudadania-critica-e-intercultural.pdf>
- Bartolomé, M. (s/f). *¿Puede construirse la ciudadanía?* Documento policopiado.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J. & Rodríguez, M. (1998). *Educación multicultural*. En: Enciclopedia de educación. Barcelona. Editorial Océano. Policopiado.
- Bello, M. (2004). *Identidad y desplazamiento forzado*. Desplazamiento forzado y refugio. Universidad Andina Simón Bolívar. Programa Andino de Derechos Humanos PADH. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm>
- Bello, M., Camelo, I.; Mantilla, L. & Mosquera, C. (s/f). *Contando la violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la adolescencia*. Policopiado.
- Benjumea, P. (2014). *El regreso a las fincas. En el municipio de Chibolo, Magdalena, los despojados del exjefe paramilitar “Jorge 40” recuperan sus tierras*. Periódico El Tiempo. Version impresa. Regional caribe. 6 columnas.21/09/2014. [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona. Editorial Ceac.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. California. University of California Press.
- Candau, V. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. En: Revista Estudios Pedagógicos XXXVI. N° 2. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000200019&script=sci_arttext)
- Castillo, C. & McLean, G. (2007). *Sistematización de buenas prácticas en materia de educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/nicaragua.pdf> 08/07/2013
- Cedeño F. (s/f.). *Colombia hacía la educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de poblaciones. [www.mineducación.co](http://www.mineducación.co)
- Centro de Investigaciones Sociojurídicas CIJUS (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>
- Churruca, C. (2010). *La prevención del desplazamiento y la política de consolidación de la seguridad democrática: implicaciones para la cooperación internacional*. En: Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. Medellín. La Carreta Editores.
- Churruca, C. & Meertens, D. (2010). Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. Introducción. Medellín. La Carreta Editores.
- CODHES. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2009). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. Décimo cuarto informe a la Corte constitucional*. Comisión de seguimiento a la política pública sobre el desplazamiento forzado. Recuperado de

[http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=32](http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=32)

CODHES. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2008). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. Primer informe a la Corte constitucional*. Comisión de seguimiento a la política pública sobre el desplazamiento forzado. Recuperado de [http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=32](http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=32)

Colas, M. (1999). *Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. En: Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Editorial McGraw-Hill.

Comité Nacional de Memoria Histórica-CNMH, (2013). *Historia de la comunidad de La Pola*. Documento surgido de las voces de las mujeres y los hombres de la comunidad de La Pola, reunidos en la escuela Los Tres Ángeles. 18/08/2013. Inédito.

Congreso de la República. (2011). *Ley 1448*. Bogotá, D.C Diario Oficial N° 48.096 del 10 de Junio de 2011.

Congreso de la República. (2001). *Ley 715*. Bogotá, D.C Diario Oficial N° 44.654 del 21 de Diciembre de 2001. Policopiado.

Congreso de la República. (1997). *Ley 387*. Bogotá, D.C. Diario Oficial N° 43.091 del 24 de Julio de 1997.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la ley general de educación de Colombia.

Consejo Noruego para Refugiados-RNC-IDMC. (2007). *Hablan personas desplazadas en Colombia. Para que se sepa*. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Ft3%2Frecursos%2Fpublicaciones%2Fpublicaciones%2F%3FeID%3Ddam\\_frontend\\_push%26docID%3D1302](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Ft3%2Frecursos%2Fpublicaciones%2Fpublicaciones%2F%3FeID%3Ddam_frontend_push%26docID%3D1302)

5&ei=T\_5LU\_mQMsHMsQTmzYLYBA&usg=AFQjCNGRHbB8KDbwPbDfp-QMxoiD7h58YA&sig2=Rw9pO7qG0D4ARJ02oZmOiA

- Corporación Jurídica Yira Castro-CJYC. (2014). *“Ya supimos por dónde vino el agua al coco.” Relato de resistencia al despojo y análisis del proceso de restitución de tierras en Magdalena*. Misereor & Broederlijk Delen.
- Correa de Molina, C. (2007). *Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales*. En: Revista internacional Magisterio. N°28. Bogotá, D.C.
- Cortina, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 7. Biblioteca virtual de la OEI.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- De Miguel Díaz, M. (2009). *Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia*. En: Revista Praxis Educativa. N° 13. Facultad de ciencias humanas. UNLPam.
- De Souza, J. (2004). *La vigencia de la educación popular*. recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Ffe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA\\_VIGENCIA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy\\_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PRolyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vo-nnA&bvm=bv.46340616,d.eWU](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Ffe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA_VIGENCIA_DE_LA_EDUCACION_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PRolyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vo-nnA&bvm=bv.46340616,d.eWU)
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana.
- Descartes, R. (2008). *Discurso sobre el método*. Editorial Atenea Ltda.

Dietz, G, (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Universidad Veracruzana de México. Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR. Volumen 6. Número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. [www.aibr.org](http://www.aibr.org)

Ejército de Liberación Nacional-ELN. (2015). “*Ojalá fuera mañana el momento de firmar los acuerdos de paz*”. Recuperado de: <http://www.eln-voces.com/index.php/es/voces-del-eln/comunicados-entrevistas/1143-ojala-fuera-manana-el-momento-de-firmar-los-acuerdos-de-paz>

Ejército de Liberación Nacional-ELN. (1965). *Manifiesto de Simacota*. Recuperado de <https://www.eln-voces.com/index.php/es/voces-del-eln/comando-central/1125-manifiesto-de-simacota>

El Colombiano. (2011). *¿Qué son las BACRIN?* Entrevista al coronel de la Policía Nacional de Colombia. Luis Eduardo Martínez Guzmán. Medellín. Julio Recuperado de. <http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/Q/que-son-las-bacrin/que-son-las-bacrin.asp>

El Espectador. (2013). *250.000 nuevos desplazados en Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://m.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-425366-250-mil-nuevos-desplazados-colombia>

El Tiempo (2015). “*Los días del conflicto armado están contados*”. 11/01/2015. Sección “debes leer”. (p.7, Col. 5).

El Tiempo (1991). *El Quintín Lame en Pueblo Nuevo*. Jaime Arias. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-40618>



- El Tiempo (1978). *Secuestrado el gerente de Texas Petroleum*. Humberto Diez & Ángel Molina. Recuperado de <http://news.google.com/newspapers?nid=1706&dat=19780530&id=j4YkAAAAIBAJ&sjid=V2YEAAAAIBAJ&pg=6536,385479>
- Escorcía, C. (2009). *Infraestructura en salud y educación para familias de Chibolo-Magdalena*. En: Ministerio de Educación Nacional. Entrevista. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-186594.html>
- Esquea, J. (2014). *Lucho, el campesino que enfrentó a cuarenta*. Crónica. Hoy Diario del Magdalena. 31/05/2014. p. 7c. 8 columnas.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Editorial Grao.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Bogotá, D.C. El Ancora Editores. Panamericana editorial.
- Freire, P. (2010). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A.
- Fuenzalida, P. (2007). *Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el currículo intercultural*. En: Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Universidad Santiago de Chile.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- Gairín, J. (2012). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones*. Documento de trabajo. Doctorado en Ciencias de la Educación .Universidad del Magdalena- RUDECOLOMBIA. Documento policopiado.
- Galtung, J. (1969). "La violencia, la paz y la Investigación de la Paz." Journal of Peace Research. Vol. 6. No.3. Recuperado de <http://www.zeitgeistec.com/violencia-estructural/>

- Gaviria, P. (2013). *Inauguración del balcón en el corregimiento de La Pola*. Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. Vídeo.
- Gimeno, C. & Henríquez, A. (2001). *Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación*. En: Anuario Pedagógico. Centro Cultural Poveda. Recuperado de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/conceptualizacionciudadania.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. 5ª edición. p. 11.
- Giraldo, C. (2004). *Las contradicciones de Castaño*. En revista Semana. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-contradicciones-castano/69981-3>
- Giroux, H. (2004). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica*. Centro Poveda. Anuario Pedagógico N°8.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gökalp, A. (1984). *Niños migrantes en Europa occidental: socialización diferencial y problemática multicultural*. UNESCO. En: Las migraciones: tendencias mundiales, corrientes regionales y nacionales, adaptación. Revista internacional de ciencias sociales. N°10. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062516so.pdf>
- Gómez, F. (2010). *La restitución de la tierra y la prevención del desplazamiento Forzado en Colombia*. En: Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. Medellín. La Carreta Editores.
- González Mediel, O. (2008). *Hacia un curriculum intercultural en primaria. La investigación-acción como metodología y la canción como desencadenante de cambio*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2354>

- González Monroy, L. (2014). *Discurso de posesión de Juan Manuel Santos Calderón en el Patio Núñez del Capitolio Nacional*. 7 de Agosto de 2013. Audio mp3. 00:04:39. Archivo personal.
- González Monroy, L. (2013). *Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena*. En: Revista Educación y Territorio. Tunja. Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes. Universidad Juan de Castellanos. Versión electrónica. Recuperado de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/issue/view/19>
- González Monroy, L. (2012). *Discurso de Juan Manuel Santos Calderón en el Corregimiento de La Pola-Magdalena*. Agosto de 2013. Audio mp3. 02:01:49. Archivo personal.
- González Monroy, L. (2008). *Escuela y familia un compromiso reciproco en la IED. Santa Rosa De Lima en el corregimiento de la China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico*. Tesis de Grado para optar el título de Magister. Sin publicar. Santa Marta. Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE-Caribe-Universidad del Magdalena.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Ediciones Morata. Policopiado.
- Grupo de Memoria Histórica (2010). *La tierra en disputa. Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010)*. Editorial Taurus Pensamiento. Recuperado de [www.memoriahistorica-cnrr.org.co](http://www.memoriahistorica-cnrr.org.co) & [www.cnrr.org.co](http://www.cnrr.org.co)
- Guette, D. (2013). *Inauguración del balcón en el corregimiento de La Pola*. Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. Vídeo.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de J.E. Rivera. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>

- Heise, M., Tubino, F. & Ardito, W. (1994). *La interculturalidad, un desafío*. Lima. CAAP.
- Henríquez, A. (1999). *El currículo al debate*. Centro Poveda. Cuadernos de sociedad y Educación. N° 9. República Dominicana Recuperado de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/CurriculoDebate.pdf>
- Hernández, A. (2011). *Discursos emancipatorios en el contexto universitario: el reto de la coherencia entre el decir y el hacer*. En: Revista Actualidades investigativas en educación. Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación. Volumen 12. N° 2.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú. Editorial McGraw-en Colombia. Bogotá, D. C.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Madrid. Editorial Herder.
- Ibáñez, A. (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. Centro de Investigaciones Socio Jurídicas CIJUS. Recuperado de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>
- Internal Displacement Monitoring Centre-IDMC. Consejo Noruego para Refugiados. NRC. (2011). *Los desplazados internos en situación de desplazamiento prolongado: ¿es la integración local una solución?* Informe del segundo seminario de expertos sobre desplazamiento interno prolongado. Ginebra. Recuperado de [http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/\(httpInfoFiles\)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/\\$file/protracted-displacement\\_jun2011\\_sp.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/(httpInfoFiles)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/$file/protracted-displacement_jun2011_sp.pdf) ]
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Javeriana estéreo 91.9 FM. (2013). *Proceso de paz en Colombia desde una mirada académica 2*. Recuperado de: [http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal\\_919/?p=7751#.VL2YO7B0zIU](http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal_919/?p=7751#.VL2YO7B0zIU)
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca- México*. Tesis de Grado para optar el

- título de Doctora. Granada. Universidad de Granada. Departamento de antropología social. Policopiado.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata. 4ª Edición.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo xxi: evolucionar para sobrevivir*. En: McLaren & Kincheloe. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona.
- Kliksberg, B. (2011). *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Los escándalos éticos*. Recuperado de [http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo\\_kliksberg/1-los\\_escandalos\\_eticos\\_de\\_nuestro\\_tiempo.pdf](http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo_kliksberg/1-los_escandalos_eticos_de_nuestro_tiempo.pdf)
- Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado Editorial.
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Llanquinao, H. (2009). *Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2356/HLLT\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2356/HLLT_TESIS.pdf?sequence=1)
- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas de una Investigación comprometida y dialogal*. La Paz-Bolivia. Plural Editores.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de

- Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/cultura/59484992.cuestion\\_latinoamericana.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/cultura/59484992.cuestion_latinoamericana.pdf)
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio. Martínez, A.; Noguera, C. & Castro, J. (2011). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marín, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. & Castro, J. (2011). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (s/f). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico sus aspectos metodológicos específicos*. Documento policopiado. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Mclaren, P. (2010). *Revolutionary critical pedagogy*. En: Interactions. UCLA Journal of Education and Information Studies. N° 6. Los Angeles. University of California.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Conferencia. Video 2. 16:01. Universidad de Ciencias y Humanidades. UCH. Perú. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE&list=PL0F6C1142B040B601>

- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Cartografías de la educación popular. Bogotá, D. C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. (2012). *Entrevista*. Video. 26: 38. Educación.UChile.org. Seminario internacional Red Estrado. Recuperado de <http://educacionuchile.org/entrevista-marco-raul-mejia/>
- Mejía, M. (2012) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Video. Parte 2. 16: 02. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D.C. Ediciones desde abajo.
- Meroño, N. (1996) *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. Madrid: MEC.
- Mignolo, W. (s/f). *La colonialidad en cuestión*. Entrevista de Norma Fernández.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2009). *Infraestructura en salud y educación para las familias de Chibolo-Magdalena*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-186594.html>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2005). Decreto 1286. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.htm](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.htm)
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s/f). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta Pedagógica*. Impreso por Ediciones Ltda. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0035/0106/02720106.pdf>
- Molano, A. (2007). *Sobre el desplazamiento forzado en Colombia*. En: Hablan las personas desplazadas en Colombia. Bogotá. Consejo Noruego para Refugiados. NRC. Recuperado de

[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Ft3%2Frecursos%2Fpublicaciones%2Fpublicaciones%2F%3FeID%3Ddam\\_frontend\\_push%26docID%3D13025&ei=T\\_5LU\\_mQMsHMsQTmzYLYBA&usg=AFQjCNGRHbB8KDbwPbDfp-QMxoiD7h58YA&sig2=Rw9pO7qG0D4ARJ02oZmOiA](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acnur.org%2Ft3%2Frecursos%2Fpublicaciones%2Fpublicaciones%2F%3FeID%3Ddam_frontend_push%26docID%3D13025&ei=T_5LU_mQMsHMsQTmzYLYBA&usg=AFQjCNGRHbB8KDbwPbDfp-QMxoiD7h58YA&sig2=Rw9pO7qG0D4ARJ02oZmOiA)

- Montealegre, R. & Domínguez, M. (1999). *Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua*. En: Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. En. Liberabit. Lima. Recuperado [http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8\\_ana\\_cecilia.pdf](http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8_ana_cecilia.pdf).
- Mooney, E. & French, C. (s/f). *Educación para desplazados internos*. Instituto Brookings-Universidad de Berna. Proyecto sobre desplazamiento interno. RMF 22. Recuperado de [www.brook.edu/fp/projects/idp/idp.htm](http://www.brook.edu/fp/projects/idp/idp.htm)
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE (2014). *¡Parar la guerra, para construir la paz!* Recuperado de <http://www.movimientodevictimas.org/index.php>
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE (2011). *Hacienda La Pola*. En: Con los pies por la tierra. Cartografías de impulsos y restricciones en el territorio. Video 4. Cds 1 & 2.
- Muñoz Sedano, A. (s/f). *Enfoque y modelos de educación multiculturalidad e interculturalidad*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf)
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia. Editorial Kinesis.
- Nicora, M. (2009). *La familia, primera educadora de los niños*. En: Actes du colloque international. Appel mondial à une nouvelle mobilisation pour l'enfance. Genova. Naciones Unidas. Recuperado de [www.biceinternational.org](http://www.biceinternational.org)



Opinión Caribe. (2013). *La Pola: testigo del horror y la esperanza*. 1 al 15 de Octubre 2013. N°37. [www.periodicoopinioncaribe.com](http://www.periodicoopinioncaribe.com)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2011) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>

Ortega, J. (2005). *Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela*. Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf)

Pabón, R. (2012). *Las tensiones de la Educación Inclusiva*. En: Magisterio N° 56. Cooperativa Editorial Magisterio.

Páez, D. (2007). *Pedagogía para una escuela incluyente. Las pedagogías dialógicas hacen posible la interculturalidad. La interculturalidad hace posible una escuela incluyente*. Desplazamiento forzado y educación. Revista Internacional Magisterio. N° 28. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

Paima, N. (2007). *El Sheripiari como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión asheninka*. La Paz-Bolivia. Edición PROEIB-Andes.

Palacios, N. (2005). *Lineamientos curriculares para la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá, D.C. Docentes Editores.

Penaglia, F. (2012). *La paradoja del poder: ¿Elitización o empoderamiento colectivo?* Revista Polis. Universidad Bolivariana, Vol. II. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n32/art07.pdf>

Presidencia de la República. (2005). *Decreto 250*. Bogotá, D.C. Diario Oficial N° 45.816 del 08 de Febrero de 2005.

Presidencia de la República. (2005). *Decreto 975*. Bogotá, D.C. Diario Oficial N° 45.980 del 25 de Julio de 2005.

Presidencia de la República. (2002). *Decreto 1278*. Bogotá, D.C. Diario Oficial N° 44.840 del 20 de Junio de 2002.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD-ACNUR (2011). *Desplazamiento forzado, tierras y territorios Agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/75991>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2003). *El conflicto: callejón con salida*. Informe nacional de desarrollo humano. Colombia.

Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Compilador: Edgardo Lander. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

Raider, M.; Stieha, V. & Hensley, B. (2012). *Rupture and repair: episodes of resistance and resilience in teachers' learning*. Teaching and teacher education. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001351>

Ramos, L. (2013). *Inauguración del balcón en el corregimiento de La Pola*. Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas. Vídeo.

Restrepo, B. (2008). *El desarraigo en su dimensión existencial*. Audio de 28:18 minutos. Formato mp3. Recuperado de <http://www.destierroyreparacion.org/node/141>

Restrepo, Y. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319_archivo_pdf.pdf)

Revista Semana. (2013). *La tragedia de los chimilas*. Recuperado de: <http://www.semana.com/Especiales/proyectovictimas/crimenes-de-la-guerra/violencia-contra-indigenas/la-tragedia-de-los-chimilas.html>

Revista Semana, (2012). *Discurso de las FARC-EP en la instalación de los diálogos*. Recuperado de: <http://www.semana.com/politica/articulo/discurso-farc-instalacion-dialogos/266738-3>

- Revista Semana. (1995). *Aquel 19. Un cuarto de siglo después se reabre el debate: ¿hubo o no fraude en las elecciones presidenciales del 19 de Abril de 1970? Análisis y revelaciones de Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/aquel-19/24826-3>
- Rivera Galindo, L. (2001). *Violencia y desplazados en Colombia*. En Revista Chumanas N° 26. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de [http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas\)rev26/index.htm](http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas)rev26/index.htm)
- Rojas, J. (2007). *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. CODHES. En: Revista Internacional Magisterio N° 28. Bogotá, D.C.
- Sabogal, R. (2013). *Discurso en el corregimiento de La Pola-Magdalena*. Dirección Nacional de Unidad de Víctimas y Restitución de Tierras. Radio Galeón-Caracol. Audio: 00:10: 17. 21/09/ 2013. Archivo personal.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. En. Liberabit. Lima. Recuperado [http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8\\_ana\\_cecilia.pdf](http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8_ana_cecilia.pdf).
- Sánchez Fontalvo, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta. Editorial de la Universidad del Magdalena.
- Sánchez, Fontalvo I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta-Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2348>
- Sánchez, Fontalvo I. (s/f). Resumen de los capítulos 9 y 10 de Metodología de la investigación educativa. *La investigación cualitativa orientada a la comprensión*. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Policopiado.

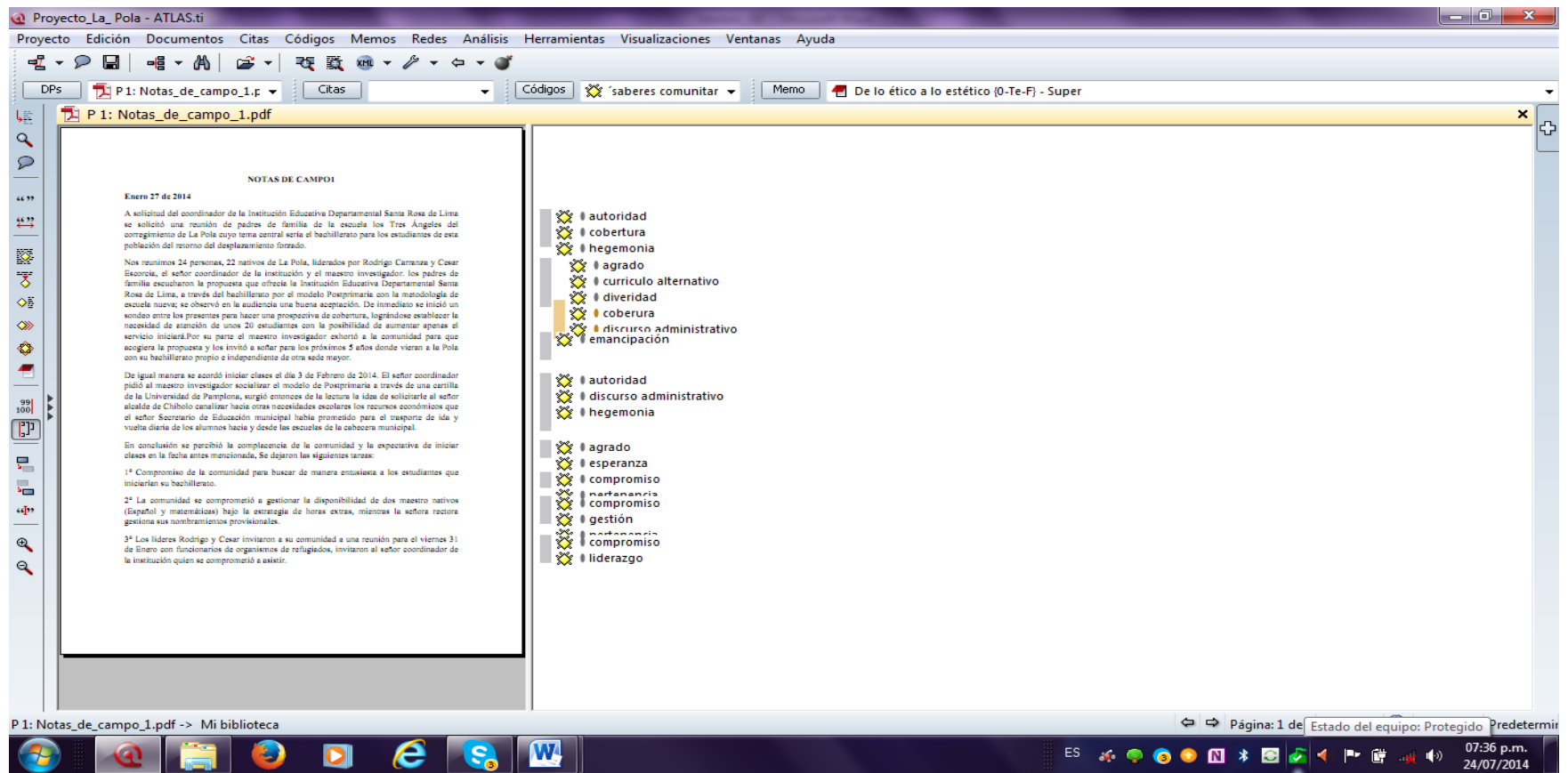
- Sánchez, I.; Sánchez, J. & Ortiz, A. (2013). *Educación para una ciudadanía inclusiva. Diagnóstico de necesidades formativa del profesorado de básica secundaria y media académica*. En Revista: Logos y Tecnología. Bogotá, D.C. Policía Nacional de Colombia.
- Sichra, I. (2009). *¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?* En: Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz. Plural Editores.
- Soriano, E. (s/f). *Construir la identidad cultural y la ciudadanía intercultural*. Universidad de Almería. Recuperado de: [http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF) ]
- Stainback, W.; Stainback, S. & Moravec, J. (2007). *Un currículo para crear aulas inclusivas*. En: Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea Ediciones.
- Suárez, D. (2010). *Las consecuencias morales del desplazamiento; una demanda por la reconstrucción del “proyecto de vida”*. Desplazamiento forzado en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. La Carreta Editores. E. U.
- Taylor, Ch. (s/f). *El multiculturalismo y la “Política de reconocimiento.”* Universidad de Princeton. University Center for Human Values. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf>
- Terán, M. (2011). *Currículo comunitario Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea*. Cochabamba. FUNPROEIB-Andes.
- Tovar, R. (2008). *Mi vida como autodefensa y mi participación como miembro del B. N, y de BNA*. Recuperado de <http://memoriaydignidad.org/memoriaydignidad/images/extradicionysussecuelas/Dossiers/Jorge-40/5-mi-vida-como-autodefensa-jorge-40.pdf>

- Tubino, F. (2013). *Memorias del seminario internacional "Hacia el diálogo de conocimientos."* Lima. Red Internacional de Estudios Interculturales-RIDEI. Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP.
- Tubino, F. (2012). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>
- Tubino, F.; Escobar, R.; Flores, A.; Navarro, V., & Calderón, F. (2013). *Justicia Tridimensional en el Perú: análisis de contexto, marco teórico y propuestas*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP. Documento policopiado.
- Tubino, F. (2011). *El interculturalismo*. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2011. Policopiado.
- Tubino, F. (2004). *El interculturalismo y los Estados latinoamericanos*. Conferencia magistral. Foro latinoamericano sobre interculturalidad, ciudadanía y educación. Cuetzalán. FLAPE. México. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2011.
- Tubino, F. (s/f). *Entre la hermenéutica y multiculturalismo*. Documento policopiado.
- Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas. (2014). *La prosperidad vuelve a La Pola: historia de un proceso de restitución de tierras*. Recuperado de <http://restituciondetierras.gov.co/?action=article&id=271>
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Tomo 1 de la Colección de la pedagogía colombiana. Educación, pedagogía y currículo. Varios autores. Cali. Red Colombiana de Pedagogía. RCP-Redipe.
- Villarini, Á. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje autentico*. Rio piedras. Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento, Inc.
- Villoro, L. (1998). *Sobre la identidad de los pueblos*. Estado plural, pluralidad de las culturas. UNAM. México. Paidós

- Walsh, C.; Tapia, L. & Viaña, J. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En. Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz.
- Walsh, C. (2009 a). *Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa*. Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano-CODAE. Policopiado.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Recuperado de <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEq14lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ERHCD8LRnnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJVAOzgrcWunEcp4w7CDGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOArmHamgaApQG4hHiwjOe8hr1pQZDOKrocP7mcnwNOotSGcbdw0sFiU2JM1mBLP1ZG8lTwTilidf0pqeWrHDLDFupHS2tJ3sqbPkJJ463hl3HNiFg0>
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro*. Livro da academia de latinidade. Textos & Formas Ltda.

# ANEXOS

## ANEXO 1



P1. Notas\_de\_Campo\_1.Pdf.

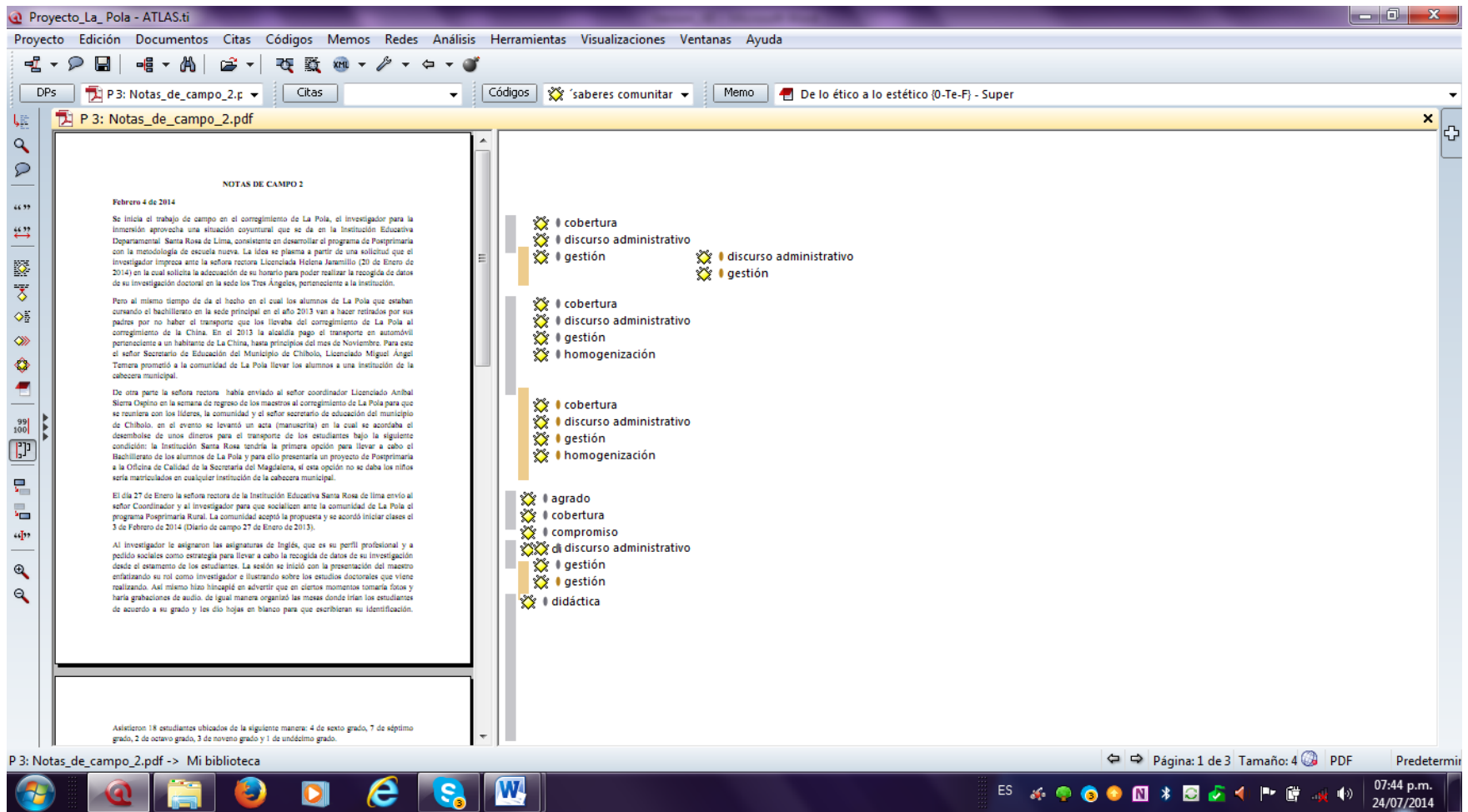


## ANEXO 2

[illegible]

P2.Producto:Actores\_1.Pdf.

## ANEXO 3



P3.Notas\_de-Campo:2. Pdf. Vista parcial.

## ANEXO 4

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P4: Producto\_Actores\_2\_1 Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P 4: Producto\_Actores\_2.pdf

PRODUCTO\_ACTORES 2. 11/02/2014

| Detallado | ¿Qué sabes sobre el hecho?  | ¿Qué significa para la comunidad?  | ¿Es un símbolo? ¿Por qué es importante?   |
|-----------|---|--|---|
| AC7       | No se ha visto de su legítimo dueño: José María Escobar, el fundador del hecho cuando entraron primero ya años atrás.                 | Que entones alguien por sus amigos involucrados, muy fino y amable.  | Porque queremos tener algo de historia y algo de antigüedad.  |
| PL        | José María Escobar dice la gente, hace el hecho.  | Significa que es algo histórico.   | Es un símbolo porque es una tradición que es importante para la comunidad.  |
| JH        | Es una cosa para la comunidad que trae recuerdos.   | Que el hecho trae muchos recuerdos para toda la comunidad.   | Porque es muy importante para la comunidad y los recuerdos.   |
| JA        | José María Escobar dice la gente, fue quien hizo el hecho.  | Significa algo histórico para la comunidad, tanto para ellos como para mí.   | Es importante para la comunidad como para los recuerdos.  |
| BI        | Yo sé sobre el hecho que es el hecho para la comunidad significa un símbolo de memoria.   | Significa algo histórico para la comunidad.  | Porque significa para la comunidad algo especial.   |
| J         | Es una cosa para la comunidad y los recuerdos.  | Es un recuerdo para la comunidad.  | Porque es importante para la comunidad.   |
| LF8       | Porque es una reliquia de la persona de la comunidad.   | Es algo muy importante por eso se recuerda mucho y se recuerda de los tiempos.   | Porque es una cosa de la comunidad muy importante de los recuerdos y los recuerdos.   |
| LF07      | Es una cosa común de recuerdos, recuerdos y recuerdos de la comunidad.  | Significa mucho porque es una de las cosas más antiguas de La Pola, donde allí vivieron muchas personas que no están donde quedaron. | Porque la primera cosa hecha en La Pola y significa mucho para la comunidad, porque ha sido la cosa para todos los habitantes de La Pola.                                       |
| LE        | Es una parte de nuestra historia, que fue donde vivieron la guerra y otros vivieron la paz y gracias a Dios la reconstrucción.        | Significa mucho porque es la historia que nos representa a nivel mundial.  | Si es un símbolo y es una tradición que es algo que nos representa y debemos tenerlo bien, para que nuestros hijos y nietos conozcan y valoren el patrimonio de nuestra región. |
| D         | Según se sabe al hecho se sabe el hecho, que fue donde vivieron la guerra y otros vivieron la paz y gracias a Dios la reconstrucción. | El hecho es para la comunidad de La Pola significa un recuerdo muy grande porque el hecho era donde se reunían los recuerdos.        | Si es un símbolo y es una tradición que es algo que nos representa y debemos tenerlo bien, para que nuestros hijos y nietos conozcan y valoren el patrimonio de nuestra región. |
| MPA       | Que es muy importante para la comunidad porque el hecho es un recuerdo muy grande para la comunidad.                                  | Que es una cosa que representa a todos los pueblos que viven aquí.   | Si, porque aquí vivió José María Escobar y porque fue la primera cosa que se construyó aquí.  |
| ER        | Que es donde vino José María Escobar, después de la guerra y después cuando él volvió.  | Significa algo histórico.  | Recordamos porque es algo histórico para nosotros.  |

abrigo autodeterminación autodeterminación

autodeterminación agrado autodeterminación  
conciencia pertenencia mismos sentimientos  
agrado interrelación símbolo autodeterminación sentimientos igualdad de pensamiento  
autodeterminación conciencia igualdad de pensamiento autoreconocimiento igualdad de pensamiento sentimientos autoreconocimiento  
autodeterminación símbolo autoreconocimiento saberes comunitarios pertenencia  
comunidad símbolo esperanza saberes comunitarios  
comunidad saberes comunitarios símbolo  
igualdad de pensamiento autodeterminación autoreconocimiento  
mismos sentimientos comunidad memoria histórica  
abrigencia comunidad  
alteridad interrelación luchadores  
futuro término autodeterminación autodeterminación  
patrimonio símbolo devoción  
pertenencia transcendencia pertenencia  
autodeterminación autodeterminación autodeterminación  
autoreconocimiento interrelación saberes comunitarios  
símbolo  
autoreconocimiento pertenencia autodeterminación  
luchadores representación saberes comunitarios

P4: Producto\_Actores\_2.pdf -> Mi biblioteca

Página: 1 de 2 Tamaño: 4 PDF Predeterminado

07:48 p.m. 24/07/2014

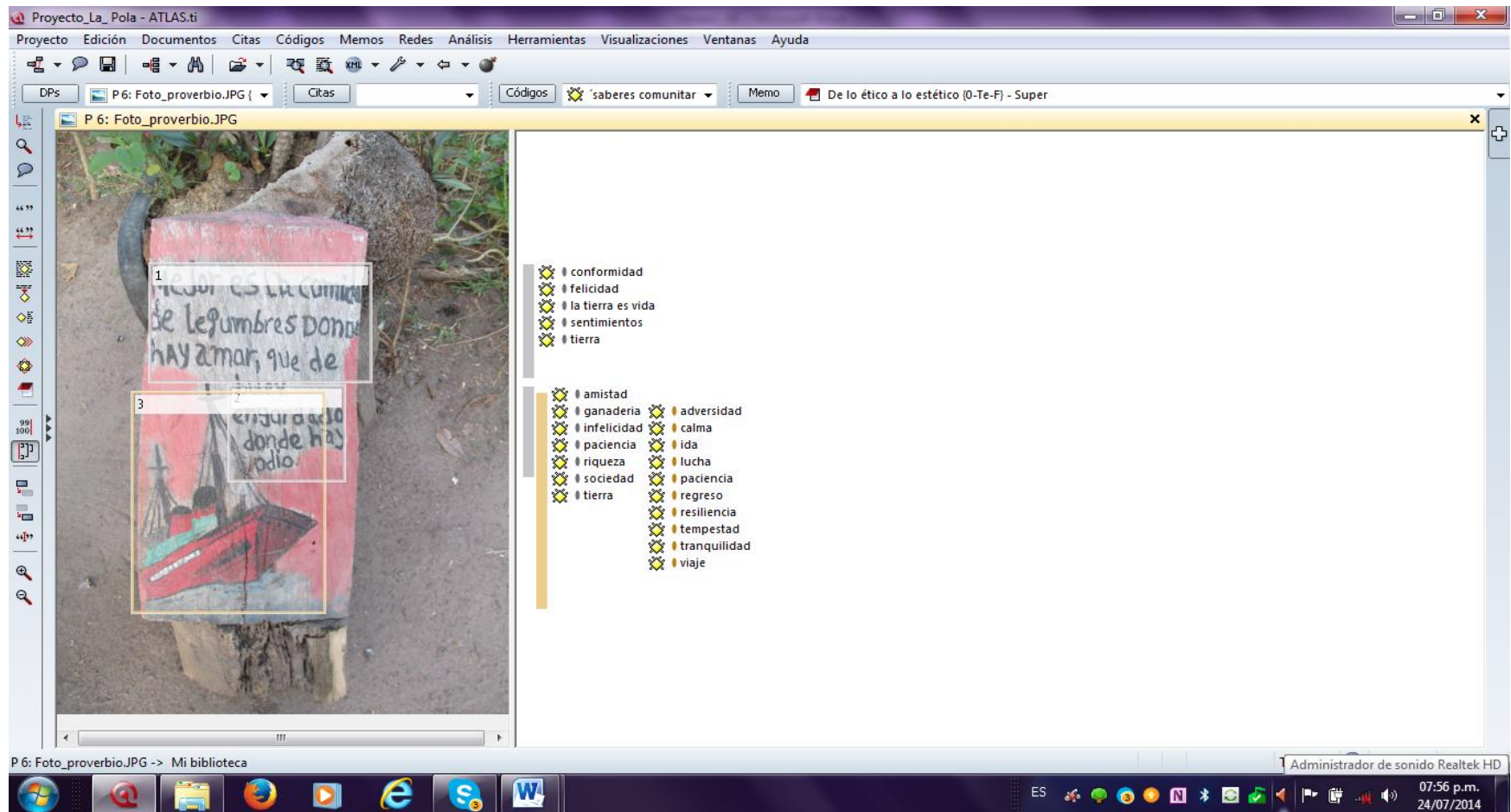
P4, Producto\_Actores\_2. Pdf. Vista parcial.

## ANEXO 5

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a PDF document titled "P 5: Notas\_de\_campo\_3.pdf". The document content includes the title "NOTAS DE CAMPO 3", the date "Febrero 11 de 2014", and several paragraphs of text. The right-hand pane shows a list of codes (tags) associated with the document, including "contexto", "didáctica", "discurso administrativo", "autoconocimiento", "símbolo", "comunidad", "conciencia", "autodeterminación", "acomodación", "compromiso", "saberes comunitarios", "comunidad", "didáctica", "compromiso", and "gestión". The bottom status bar indicates "Página: 1 de 1", "Tamaño: 4", "PDF", and "Predeterminado". The system tray at the bottom shows the date and time as "07:53 p.m. 24/07/2014".

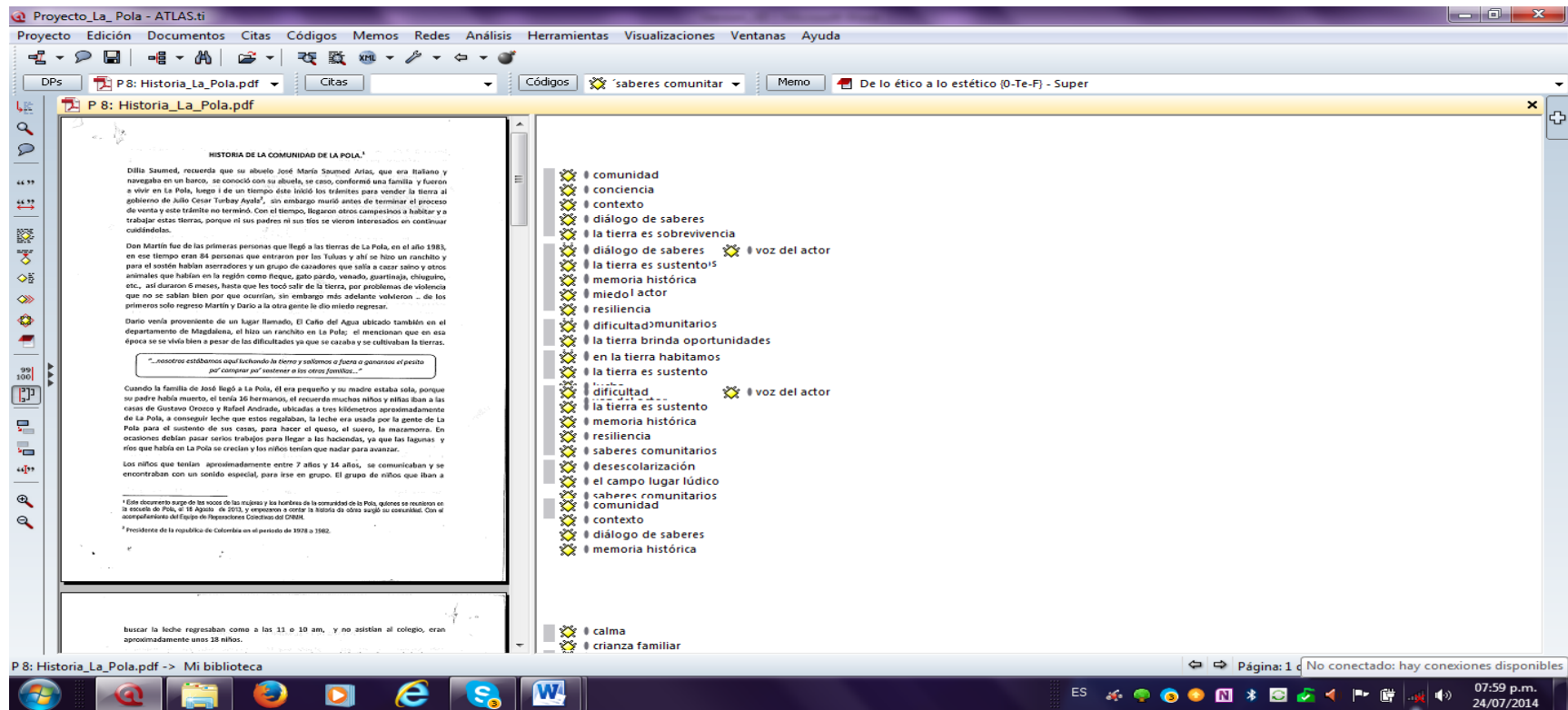
P5 Notas\_de\_campo\_3.Pdf.

## ANEXO 6



P6. Foto\_Proverbio.Jpg.

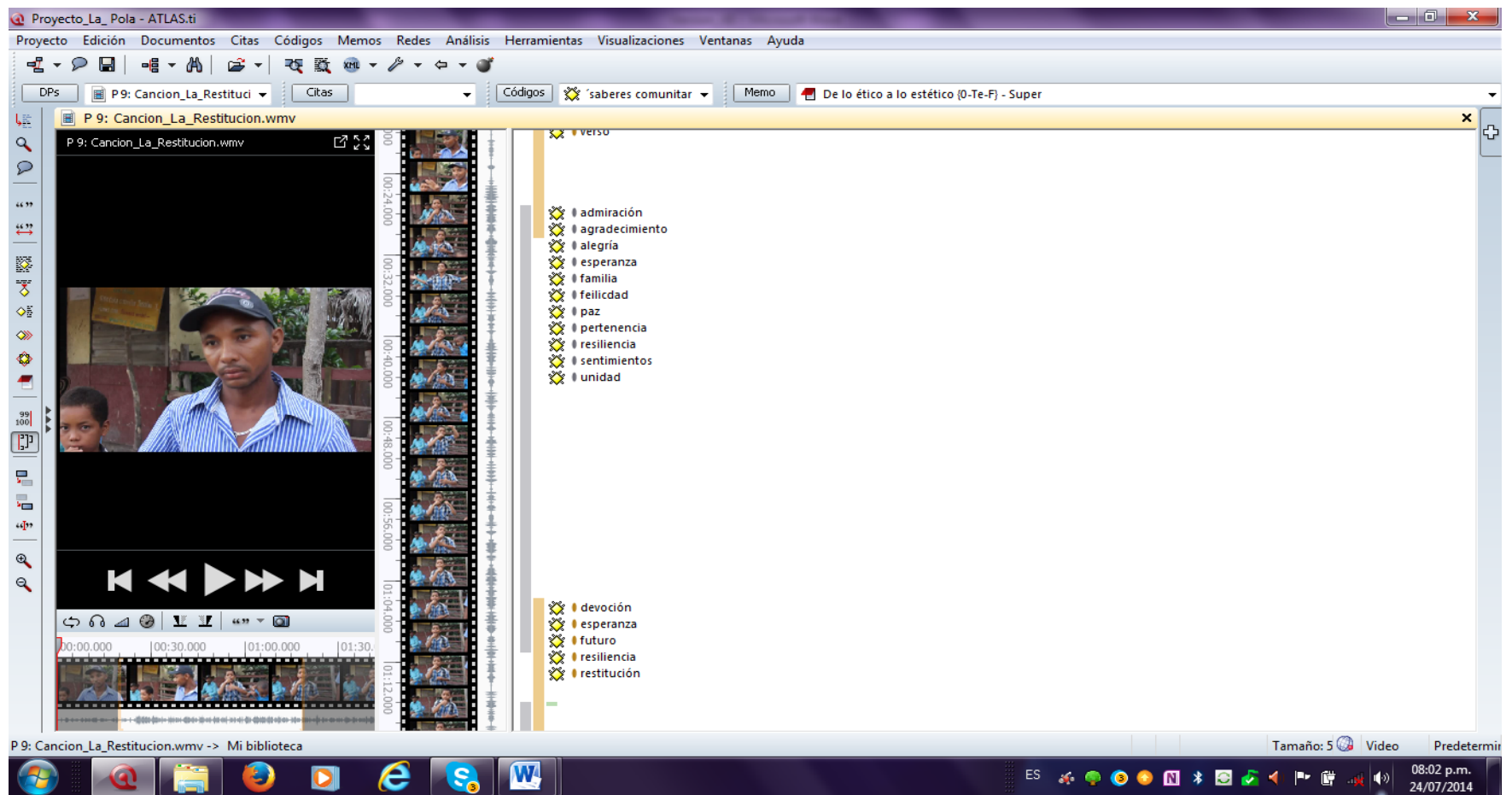
## ANEXO 7



P8.Historia\_La Pola. Pdf. Vista parcial.



## ANEXO 8



P9 Canción\_La-Restitución. Wmv.

## ANEXO 9

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P10: Gradoa\_Pola\_2013\_F Citas Códigos saberes comunitar Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P10: Gradoa\_Pola\_2013\_Recorte.mp3

**P10: Gradoa\_Pola\_2013\_Recorte.**

Discurso de la señora rectora de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima a la cual pertenece la escuela de La Pola: en el acto de grado de los niños de preescolar (22) y básica primaria (4). Intervención en la cual exhortaba a la comunidad educativa de esta región a crear en la escuela y seguir matriculando a sus hijos. De igual manera exhortaba a los padres para que estudiaran en las tardes a través del bachillerato pacicultor y el proyecto de educación rural PER (artes y oficios).

Clic panel para fijar reproducir/pausa

00:00.000 02:00.000 04:00.000 06:00.000 08:00.000 10:00.000 12:00.000 14:00.000

- autoridad
- cobertura
- discurso administrativo
- grados
- jerarquia
- autoreconocimiento
- autoridad
- cobertura
- colaborar
- creer
- deserción
- deserción prematura
- extraedad
- recurso humano
- mismos sentimientos
- normativo
- igualdad de pensamiento
- mando
- matrícula
- cobertura
- crear
- acciones afirmativas
- alfabetización
- cobertura
- oportunidad
- sentimientos
- cobertura
- desinterés
- normativo
- oportunidad
- oportunidades
- artes y oficios
- cobertura
- pacicultores
- productos elaborados
- crear empresa
- gestión
- manejo del tiempo
- ánimo
- cobertura
- desamino
- generar empleo
- promesa
- cobertura

P10: Gradoa\_Pola\_2013\_Recorte.mp3 -> Mi biblioteca

Tamaño: 1 Audio Predeterminado

ES 08:05 p.m. 24/07/2014

P10 Grados\_Pola\_Recorte.Mp3, Vista parcial.



## ANEXO 10

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P11: Rodrig\_Pola\_recorte Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P11: Rodrig\_Pola\_recorte.MP3

**P11: Rodrig\_Pola\_recorte.I**

La comunidad del retorno se emociona cuando presencia los primeros grados de preescolar y primaria y sus líderes así lo expresan con una voz ahogada, después de haber retornado a su lugar donde alguna vez fueron desplazados por los actores del conflicto. Reconocen la gestión de la escuela que por jurisdicción geopolítica los debió acoger.

Clic panel para fijar reproducir/pausa

00:00,000 00:03,000 00:06,000 00:09,000 00:12,000 00:15,000 00:18,000 00:21,000 00:24,000

- agradecimiento
- agrado
- comunidad
- devoción
- agrado
- alegría
- conciencia
- contexto
- dificultad
- dolor
- memoria histórica
- agradecimiento
- comunidad maltratada
- futuro
- agradecimiento
- agrado
- felicidad
- liderazgo

P11: Rodrig\_Pola\_recorte.MP3 -> Mi biblioteca

Tamaño: 1 Audio Predeterminado

ES 08:08 p.m. 24/07/2014

P11 Rodrigo\_Pola\_Recorte. Mp3. Vista Parcial.

## ANEXO 11

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P12: Propuesta\_Posprima Citas Códigos 'saberes comunitar Memo De lo ético a lo estético [0-Te-F] - Super

P12: Propuesta\_Posprimaria.MP3

**P12: Propuesta\_Posprimaria.MI**

La comunidad se interesa por la escolaridad de sus hijos y esta presta a asistir a reuniones intespestivas que delineen el futuro y proyecto de vida de éstos. Cogestionan y son empáticos con quienes impulsan estas dinámicas en la comunidad.

Clic panel para fijar reproducir/pausa

0:00:00.000 0:15:00.000 0:30:00.000 0:45:00.000 1:00:00.000

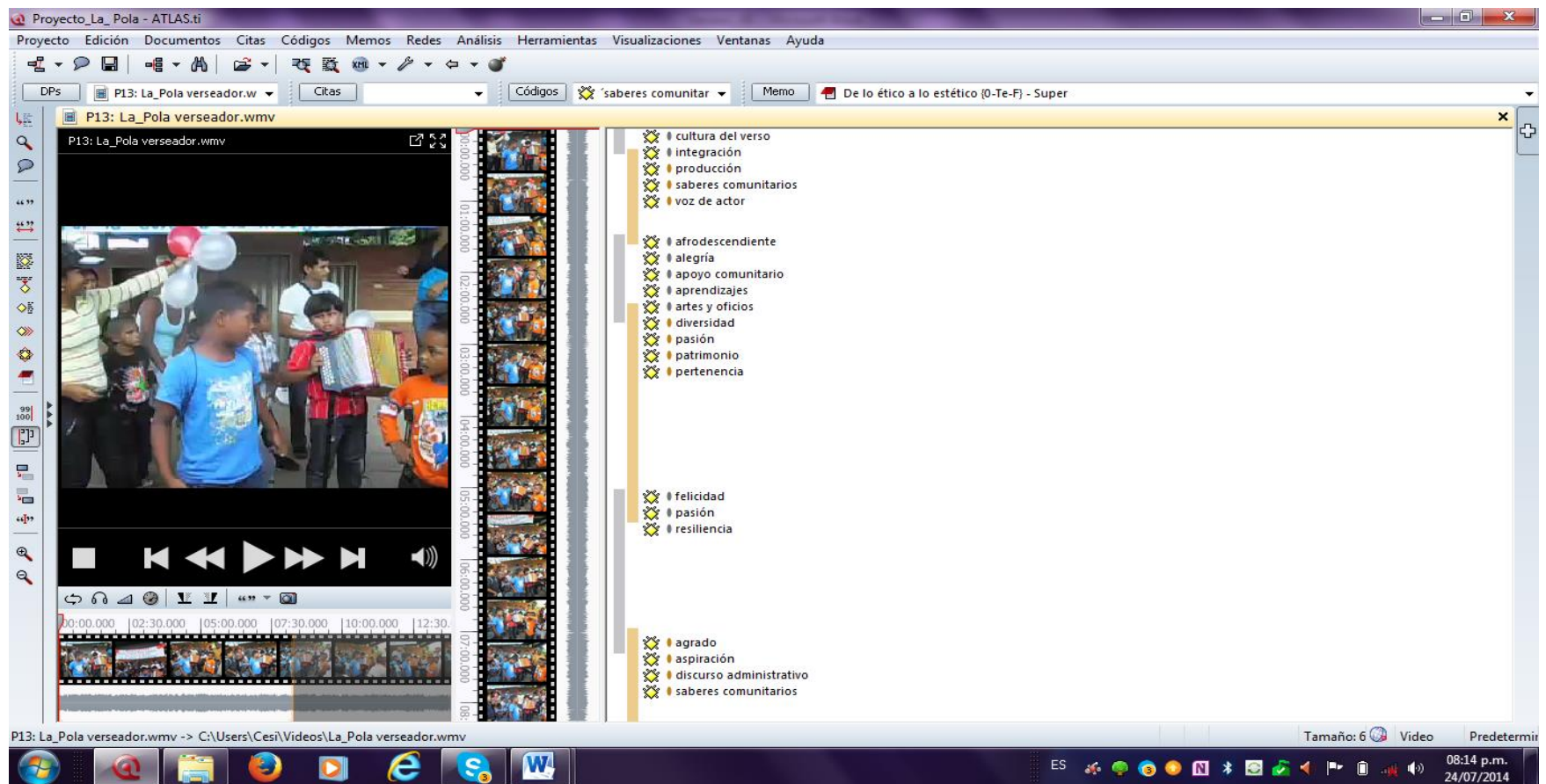
P12: Propuesta\_Posprimaria.MP3 -> Mi biblioteca

Tamaño: 1 Audio Predetermi

ES 08:11 p.m. 24/07/2014

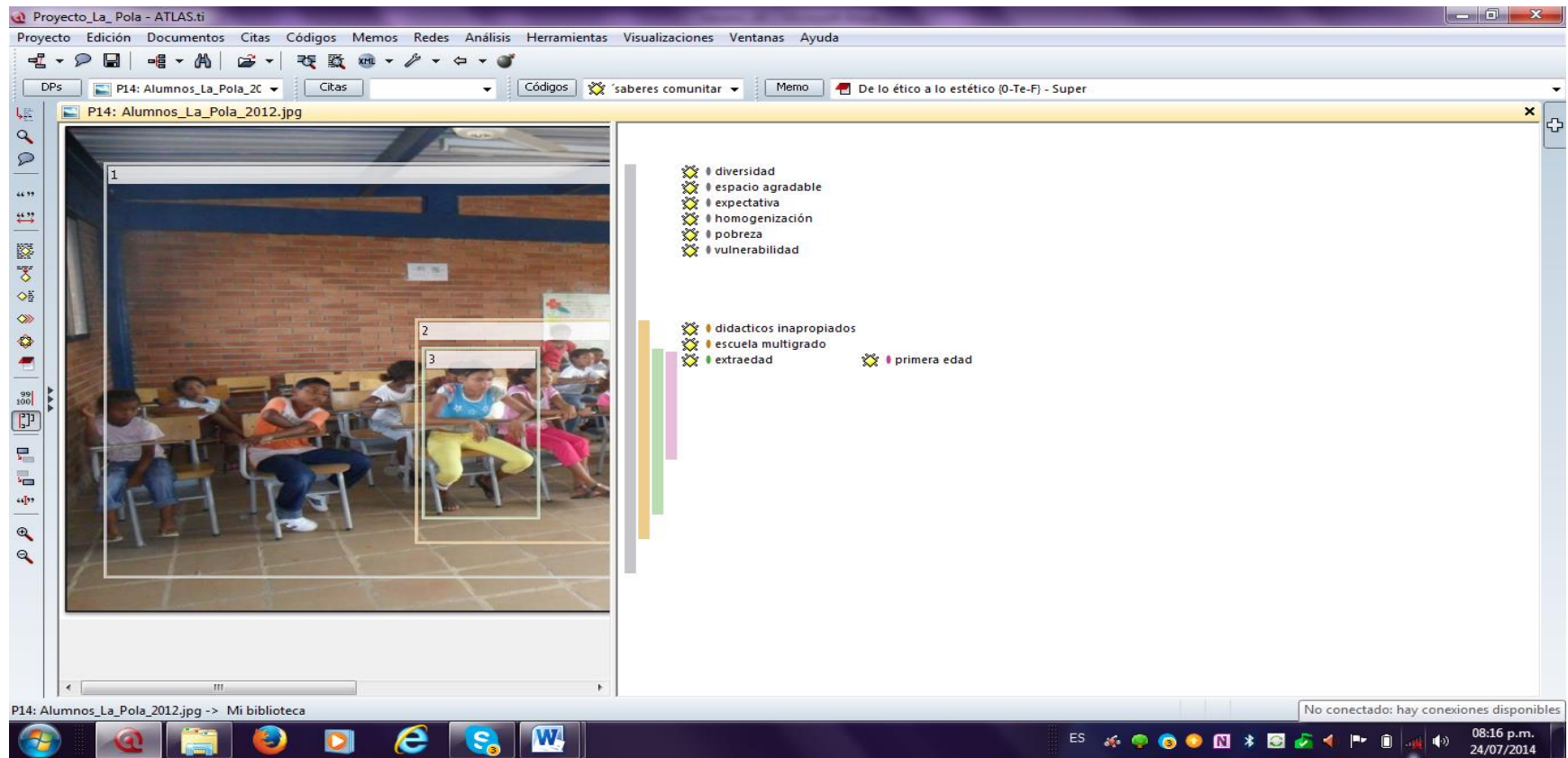
P12 Propuesta\_Potsprimaria. Mp3. Vista parcial.

## ANEXO 12



P13 La\_Pola\_Verseador. Wmv.Vista parcial.

## ANEXO 13



P14 Alumnos\_la\_Pola\_2012. Jpg

## ANEXO 14

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P15: Producto\_actores\_3. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P15: Producto\_actores\_3.pdf

Producto\_actores3. 18/02/2014

| Estudiante | ¿Cómo ha sido tu vida?  | ¿Cómo es tu vida hoy?   | ¿Cómo quieres que sea tu vida en el futuro?  |
|------------|---|---|--|
| LELL       | Nací el 17/11/93 en Potosí, Magdaleno, mis padres se llaman Paredi Escobar Guerra y Priscilla Linares Rodríguez, vivimos en la vereda Tumbao, estoy en el grado 10°. Estudio en La Pola-Magdalena.                  | Hasta el momento ha sido normal como siempre. Me case el 11/11/13. Ojalá sea feliz y mi esposa me ha permitido estudiar. La doy gracias a Dios que ha sido así.                     | En el futuro quiero ser una gran profesional, también quiero ver todos mis sueños y metas cumplidos, quiero tener un buen empleo y una casa muy linda. Mi vida hoy es muy distinta porque tengo doble responsabilidad. |
| HA         | Mi vida desde que nací ha sido muy tranquila porque no he tenido problemas con nadie y por eso yo he tenido mi vida tranquila y sobre todo estoy más bien con mis padres.   | Mi vida hoy es tan alegre y bonita y sobre todo quiero que más adelante sea más bonita.   | Yo quiero hacer alguien en la vida, como terminar mis estudios yoger una carrera en maquinaria pesada.   |
| APM        | Mi vida ha sido muy triste y con muchos problemas, mis padres se dejaron y desde entonces mi vida ha sido triste y con muchas golpes que me ha dado la vida.  | Mi vida hoy es tan alegre y divertida, me gusta bailar, jugar, pasar, viajar.   | Me gustaría que mi vida sea viajar, bailar, conocer el mundo entero y que mis padres me dejen de maliciar y quiero ser alguien en la vida y estudiar una carrera.  |
| APOP       | Mi vida ha sido lo más importante que me pasa, mis padres están allí.   | Mi vida hoy está bien porque está mi mamá presente en todo lo que necesito.   | Ser profesional, tener un buen futuro, una familia unida, mis padres, mis hermanos.  |
| DG         | Mi vida ha sido muy bien porque cada día conozco más lugares bonitos, muchos amigos, personas respetuosas. Mi vida es bonita a pesar de que todavía me faltan muchas cosas por pasar, por explorar y por conseguir. | Mi vida hoy es muy bonita porque vivo aquí en La Pola, estoy estudiando y estoy con mi familia, y esto aquí es muy bonito a pesar de que La Pola no tiene luz, me gusta estar aquí. | Quiero que mi vida fuera que yo fuera una profesional para sacar a mi familia adelante, para se sintieran orgullosos de mí.  |
| VMC        | Mi vida ha sido bien bonita, a veces momentos lindos con mi familia, con mis abuelos, con mi tía, con mis padres.   | Mi vida de hoy es bonita, hermosa, alegre con mis compañeros y con todos los que están aquí.  | Mi vida del futuro va hacer bonita, hermosa con mi familia y tener un trabajo bueno, terminar mis estudios para poder ser alguien en la vida.  |
| VP         | Mi vida ha sido muy alegre, espero que todos estos años sean así, alegres y quiero estudiar bastante para salir adelante.   | Mi vida hoy está bien, estoy estudiando para salir adelante y poder ser una profesional.  | Yo quiero mi vida, en mi futuro alegre, estudiar para salir adelante, para ayudar a mis padres y a mis hermanos, aprender a salir adelante.  |
| ID         | Mi vida desde que nací ha sido muy tranquila porque no he tenido problemas con nadie, por eso es que yo he tenido mi vida tranquila y   | Mi vida hoy ha sido muy bonita y alegre sobre todo quiero que más adelante sea más bonita y sea más tranquila.  | Mi vida en el futuro quiero que siga más adelante para poder vivir y trabajar bien.  |

esperanza agradecimiento agrado  
proyecto de vida devoción aprendizajes  
realización realización autoreconocimiento  
responsabilidad solidaridad

agradecimiento afecto esperanza  
alegría agradecimiento proyecto de vida  
esperanza tranquilidad realización  
proyecto de vida  
dificultad alegría afecto  
lucha felicidad esperanza  
resiliencia resiliencia proyecto de vida

afecto afecto afecto  
proyecto de vida alegría agrado  
afecto afecto agrado  
esperanza agradecimiento alegría  
proyecto de vida realización esperanza  
salir adelante sentimientos  
sentimientos  
autodeterminación afecto  
esperanza agradecimiento alegría  
proyecto de vida alegría comunidad  
afecto alegría agradecimiento  
alegría esperanza proyecto de vida  
esperanza proyecto de vida salir adelante  
alegría de vida esperanza salir adelante  
esperanza proyecto de vida agrado  
tranquilidad realización

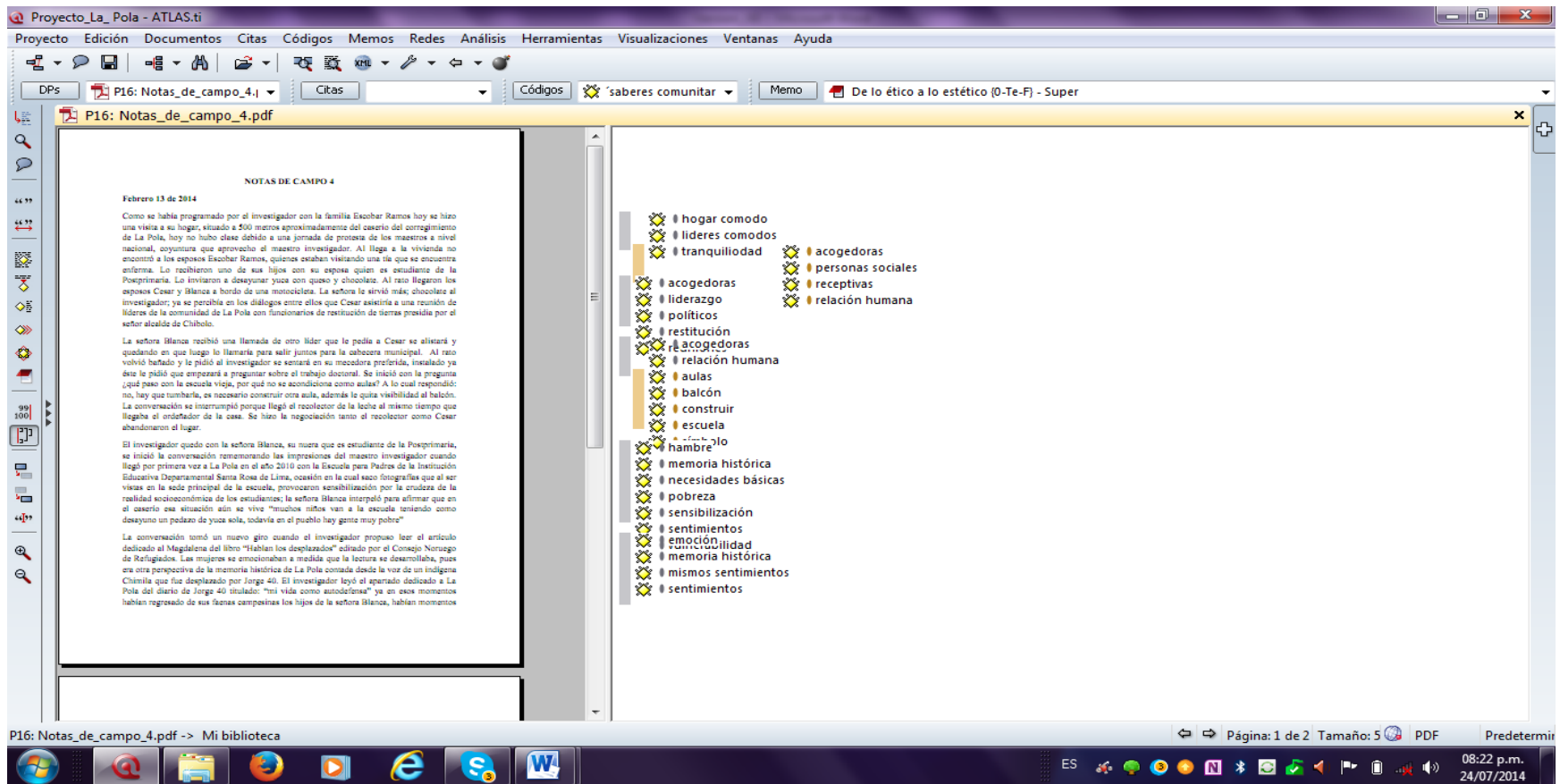
P15: Producto\_actores\_3.pdf -> Mi biblioteca

Página: 1 de 3 Tamaño: 5 PDF Predeterminar

ES 08:20 p.m. 24/07/2014

P15.Producto\_Actores\_3. Pdf.Vista parcial.

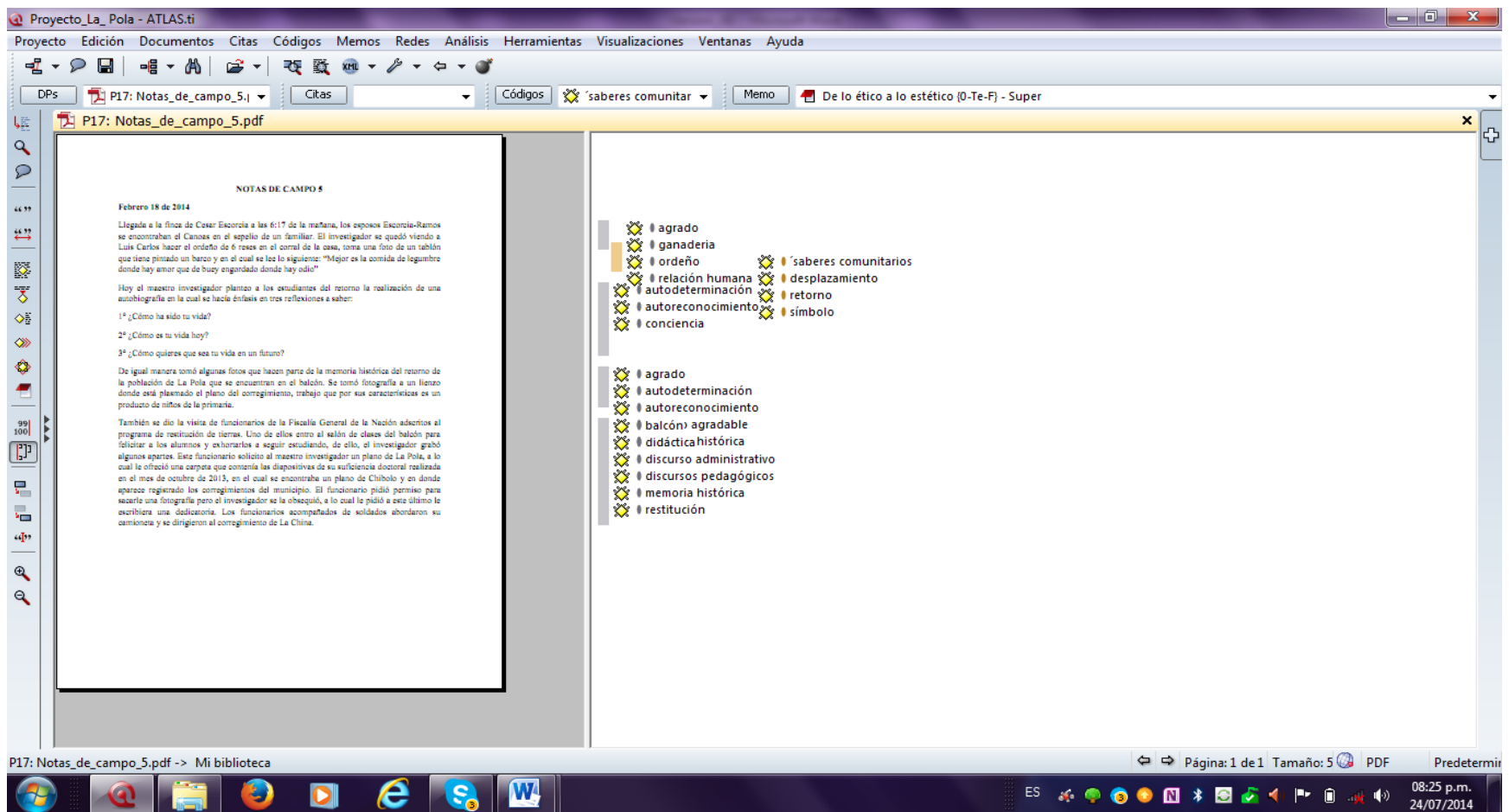
## ANEXO 15



P16 Notas\_de-Campo. Pdf. Vista parcial.

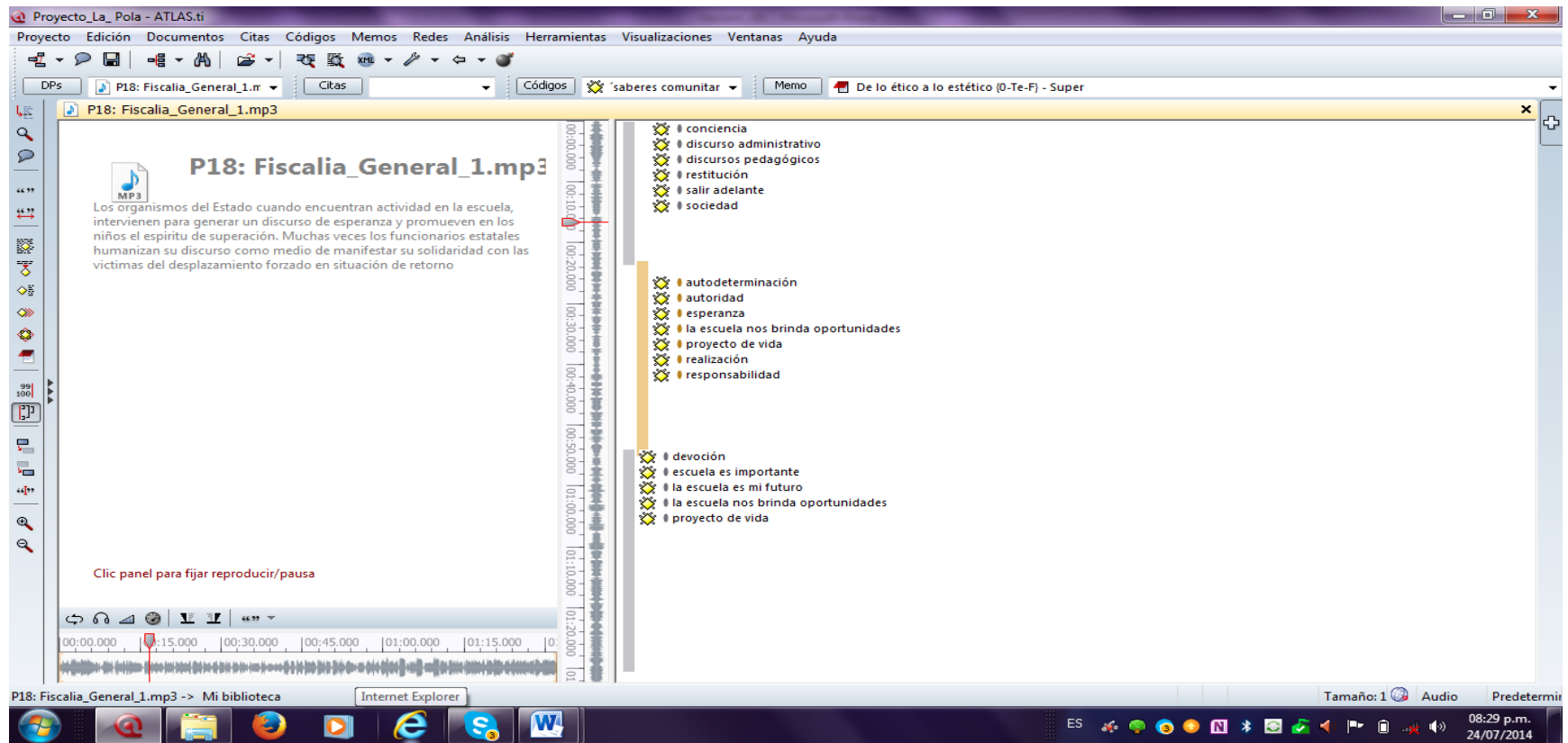


## ANEXO 16



P17 Notas\_de\_Campo\_5. Pdf

## ANEXO 17



P18.Fiscalia-General.Mp3.



## ANEXO 18

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P19: Producto\_actores\_4. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético [0-Te-F] - Super

P19: Producto\_actores\_4.docx

PRODUCTO\_ACTORES\_4\_25/02/2014

| Estudiante | ¿QUÉ SABERES DE TUS PADRES QUIERES QUE NO SE PIERDAN?   | ¿LA ESCUELA QUE DEBE ENSEÑAR PARA QUE SEAS UNA PERSONA DIGNA Y REALIZADA?   |
|------------|---|---|
| AFM        | No quiero que mis padres dejen de servirle al país.   | Me enseñe a ser amable, educada, responsable y hacer algo en la vida.   |
| JMCG       | La forma que no quiero que se pierda es que no pierdan la amistad con las demás personas sin sus buenos gustos.   | Debe enseñar como respetar a las demás personas y sobre todo a nosotros bien.   |
| JD         | La forma de ser con las demás personas, que mi padre es cariñoso con las de más y no tiene problemas con nadie.   | Dichos respetar a las personas para poder aprender todas las cosas y también debemos respetar a las demás personas para que también nos respeten y también de esas personas debemos aprender.                                       |
| MFA        | Papá no quiero que se pierda de mi papá es la forma como me trata, que cuando se fuma, sale adentro con la que tiene, no quiero que se pierda la responsabilidad de cuidarnos a nosotros cuando habla de nosotros o mis hermanos(s), la forma de que no se vaya cuando mi ama le pide leche para hacer galletas.<br>Mamá la forma que no quiero que se pierda de mi mamá es que me da muchas cosas, me protege de lo malo y me enseña lo bueno, me enseña a cocinar, hacer paltas, queso, dulce y no quiero que se pierdan esas costumbres que las voy a tener siempre presente, me enseña hacer orden con las demás personas, ayuda a mi papá hacer las cosas. |   |
| Q          | Que no perdamos para que nosotros pasemos la vida y estudiamos para más adelante no nos arrepentamos de no haber estudiado.   | Para ser profesionales debemos estudiar, respetar a las profesoras y ser amable con todos ellos, con la familia, así como todas las personas de la calle y de las personas pobres y ricas del mundo.                                |
| DIAC       | No quiero que pierda la forma de trabajar honradamente.   | Me enseñen a ser responsable, inteligente, educada, responsable.  |
| VP         | Que no se pierdan los valores para que nos ayuden a seguir adelante en las escuelas.  | La escuela debe enseñar que debemos obedecer a las maestras y respetar a las personas.  |
| JRG        | Para sembrar más se meja el más para que nazca rápido.  | Respetar a los demás es la primera que se enseña en la escuela para que así sea una persona querida.  |
| DC         | De mi padre que no se pierda la forma con trabajo para sembrar sus cultivos, la forma que lo hace, con amor, con esfuerzo.<br>Y de mi mamá no quiero que se pierda su forma de ser como mamá que me trata bien, nos quiere domesticar, siempre pendiente a sus hijos y los quiere mucho a todos.  | La escuela debe enseñar que los alumnos sean respetuosos, amables, inteligentes, cuidadosos y hacer ordenados con profesores, amigos, familiares, con sus padres. Porque sería una buena persona digna y organizada.                |
| RCR        | El valor de las tierras, el conocimiento para hacer sus cosas como el sembrar el maíz que lo hacen por 2 granos de a un espacio adecuado y así todo. Al sembrar en la tierra y a fuerza lenta para que no se pierda el valor de las semillas.   | Para que seamos una persona digna, debemos enseñar los valores, saber a valorar las cosas. Respetamos los unos a los otros.   |
| SPB        | Mi mamá el valor de ella es la cocina y mi papá, el valor de él es el cultivo y la agricultura.   | La ética, la educación hacia las otras personas, la responsabilidad.  |
| LB         | El modo de sembrar los cultivos, tener en cuenta las temporadas para sembrar las semillas.  | Que nos enseñen cosas y valores, por ejemplo: respeto, amor, tolerancia, compasión, etc.  |
| EGR        | El valor de las tierras al sembrar arroz, mi papa siembra el arroz, él es un sembrador y la línea de arroz, él hace unas bayas y cuba el arroz.   | La escuela debe enseñarnos a estudiar, a respetar, a ser cumplidos, a ser buenos y muchas cosas más.  |
| JIA        | La forma de ser como mi padre quiere que no pierda.   | Para mí la escuela es muy importante para ser un profesional.   |
| VNCL       | La forma de ser con las demás personas, no quiero que se pierda la forma de ser.  | La escuela debe enseñar a ser educada, amable, responsable y a ser alguien en la vida.  |
| JCL        | Para sembrar yuca se debe el viento para que la yuca pare más.<br>El queso: para que el queso pare más se le cuba más sal porque el queso pare más.   | Respetar a los mayores para que nos respeten y respetar a nuestros padres.  |
| DRAC       | Que no se pierda la dignidad porque la dignidad es la más importante del mundo y tampoco quiero que se pierda nada de lo que he aprendido en la vida y porque eso es lo más importante.   | La escuela para mí debe enseñar muchas cosas porque depende de ella que nosotros seamos una profesional y por eso creo que alguna vez podremos salir adelante a nivel de ella y que la escuela tenga una dignidad nueva en la vida. |
| JCF        | En el espacio que no le cuentan a uno la que sufre, los cultivos que hacen en la cocina a los hijos para que tengan experiencia de lo que hacen.  | La escuela enseña a ser gente educada, cariñosos, respetuosos, oportunos.   |
| LIEL       | Los valores que no quiero que se pierdan son los de ser como soy. Los de cultivar los alimentos y enseñarnos para así tener un buen provecho, también a comer bueno trielito y paltitas, tomar agua bien fría y como dicen: el  | La escuela nos debe enseñar valores y buenas costumbres y realidades como personas para así poder tener un mejor futuro progresivo libre de armas.  |

III

- agradecimiento
- agradar
- espacio agradable
- esperanza
- la escuela nos educa
- pertinencia
- responsabilidad
- alteridad
- aprendizajes
- la escuela nos enseña
- respetamos
- afecto
- amistad
- solidaridad
- agradecimiento
- aprendizajes
- afecto
- solidaridad
- alteridad
- respetamos
- amistad
- tranquilidad
- abnegación
- afecto
- alteridad
- generosidad
- responsabilidad
- educar para la vida
- Protección
- sentido de pertenencia
- alteridad
- escuela es importante
- respetamos
- agradar
- educar para la vida
- amabilidad
- escuela nos educa
- alegría
- abnegación
- honradez
- responsabilidad
- escuela nos educa
- responsabilidad
- alteridad
- la escuela nos enseña
- respetamos
- esperanza
- la tierra produce alimentos
- proyecto de vida
- afecto
- la escuela nos enseña
- respetamos
- saberes comunitarios
- sentido de pertenencia
- abnegación
- afecto
- agradar
- saberes comunitarios
- educar para la vida
- la escuela nos enseña
- respetamos
- afecto
- alteridad
- personalidad
- responsabilidad
- agradar
- saberes comunitarios
- sentido de pertenencia
- alteridad
- respetamos
- alegría
- sensibilización
- educar para la vida
- sentido de pertenencia
- agradar
- saberes comunitarios
- sentido de pertenencia
- la escuela nos educa
- respetamos
- responsabilidad
- alteridad
- educar para la vida
- la escuela nos enseña
- respetamos
- agradar
- saberes comunitarios
- sensibilización
- abnegación
- agradar
- saberes comunitarios
- sentido de pertenencia
- educar para la vida
- la escuela nos enseña
- afecto
- agradar
- anhelos
- escuela es importante
- proyecto de vida
- alteridad
- solidaridad
- saberes comunitarios
- sentido de pertenencia
- dignidad
- la escuela nos enseña
- dignidad
- saberes comunitarios
- la escuela nos brinda oportunidades
- proyecto de vida
- resiliencia
- educar para la vida
- la escuela nos enseña
- proyecto de vida
- respetamos
- afecto
- saberes comunitarios
- alegría
- esperanza
- proyecto de vida
- agradar
- saberes comunitarios
- educar para la vida
- la escuela nos enseña
- felicidad

P19: Producto\_actores\_4.docx -> Mi biblioteca

Tamaño: 5 Texto rico Predeterminado

ES 08:32 p.m. 24/07/2014

P19 Producto\_Actores\_4. Word. Vista Parcial.

## ANEXO 19

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P20: Producto\_Actores\_5. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético [0-Te-F] - Super

P20: Producto\_Actores\_5.docx

**PRODUCTO\_ACTORES\_5. 11/03/2014**

| Estudiante | ¿En La Pola Quienes estamos?  | ¿Con qué creos convivimos?  | ¿Qué procedencias coexisten en el contexto?  |
|------------|---|---|--|
| EERV       | En La Pola estamos muchos habitantes, diferentes culturas, tradiciones y diferentes creencias religiosas y dialectos.                     | Convivimos con muchos creos, yo personalmente soy asistente de la iglesia trinitaria                    | En La Pola habitan muchas personas de diferentes lugares, de La China, del Caño, Canoas, Plato, Pivijay, Chibolo, Medellín, etc.                                   |
| JCL        | Los campesinos y los estudiantes  | Yo creo en la iglesia pentecostal   | Hay personas de Plato, Campo de la Cruz, de Chibolo, de Canoas.  |
| LB         | Todas las personas que vivimos en la región.  | La pentecostal y la católica  | Habemos (sic) personas de Canoas, Plato, Pivijay, Campo de la Cruz y de Chibolo.   |
| SPB        | Los que trabajan en la región.  | En la pentecostal   | Chibolo, Plato, Campo de la Cruz, La China, etc.   |
| YCL        | EN La Pola estamos los campesinos, los ganaderos y los cultivadores.  | Yo creo en la iglesia pentecostal.  | Aquí en La Pola hay personas de Plato, de Chibolo, el Difícil, de Campo de la Cruz, de Pivijay, de Canoas.   |
| APOP       | En La Pola hay muchas personas que vienen de cualquier parte de vacaciones y se quedan porque les gusta.                                  | Yo convivo con la pente porque esa es la que me gusta.  | Yo vine de fundación y conozco a Sabanalarga y conozco a Chibolo y Canoas, conozco muchas partes del mundo y me gustaría conocer todas las demás partes del mundo. |
| EG         | En La Pola vivimos campesinos, evangélicos, futbolistas, mejor dicho de todo un poquito   | Yo soy católico.  | Aquí en La Pola hay gente de Plato, de Chibolo, de Barranquilla, de Campo de la Cruz, etc.   |
| DG         | En La Pola están muchas personas que han sido desplazados por casos de violencia y hay otras que se han venido porque les gusta La Pola y | Yo convivo con la iglesia pentecostal unida de Colombia porque me gusta asistir y me llama la atención. | Yo vine de Canoas Magdalena, hace mucho tiempo y conozco Fundación, Pivijay, Plato, Chibolo, La China, etc.  |

Visualización de códigos (tags) extraídos del texto:

- conciencia, diversidad, interculturalidad, tolerancia
- diversidad, interculturalidad, autoreconocimiento, pentecostal
- diversidad, interculturalidad, católica, conciencia, pentecostal, diversidad
- conciencia, pentecostal, diversidad, Trabajo
- campesinos, pentecostal, diversidad, cultivadores, ganaderos
- agrado, diversidad, pentecostal, esperanza, espacio agradable
- diversidad, católica, diversidad
- conciencia, desplazamiento, espacio agradable, violencia, pentecostal, diversidad

P20: Producto\_Actores\_5.docx -> Mi biblioteca

Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

ES 08:35 p.m. 24/07/2014

P20 Producto-Actores\_5. Word. Vista parcial.

## ANEXO 20

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P21: Producto\_Actores\_6. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P21: Producto\_Actores\_6.docx

**PRODUCTO\_ACTORES\_7. 18/03/2014**

| Estudiante | ¿Inequidades e injusticias que has vivido en tu contexto cotidiano?   | ¿Qué añoras de la cultura global para tu vida?  | ¿Qué te hace diferente a los demás?  |
|------------|---|---|--|
| AP         | A veces hay preferencia en la familia cuando peleo con Luis Fernando, me regañan y mi no me gusta.  | Yo quisiera un carro y quisiera terminar mis estudios y quiero trabajar para tener todo lo que me haga falta y vivir bien.  | Yo quiero tener un carro y poder ir al trabajo y poder pasear y divertirme en las fiestas.   |
| JRGC       | Mi mamá le da plata a mi hermano y a mi no.   | Yo quiero tener una moto de dos moñes.  | Que no soy grosero, que respeto a los mayores, por eso soy diferente.  |
| Ø          | Que mi mamá quiere más a mi hermano que a mi y no me escucha.   | Añoro una moto.   | Que no soy grosero, que respeto a mis profesores, que a pesar que tengo problemas, no me doy por vencido, que porque no tengo plata no voy a estudiar, eso soy yo. |
| JI         | Por ejemplo ami hermano le dan una manzana pero a mi no.  | Por ejemplo un carro, una moto, una casa, una silla y un colegio.   | Yo soy bonito y aquellos son malucos.  |
| JDAC       | Es que hay unos amigos que no me quieren como hermanos y hay otros que no me quieren.   | Yo quiero un carro.   | Yo soy amable, cariñoso con los compañeros con mis padres, con los vecinos.  |
| LFO        | He vivido preferencias con mi familia porque a muchas personas le han llegado ayudas y repiten hasta tres veces y a los que más lo necesitan no le llegan.        | Añoro tener un helicóptero que me manden de EEUU para andar por ahí.  | Que soy una persona tranquila llena de paz que no le gustan los conflictos y me gusta estar bien con todos.  |
| YM         | Por ejemplo a mi hermano le dan una pera y a mi no.   | Una moto, un carro, una casa de dos pisos.  | Me siento diferente a las demás personas porque no soy grosero y soy amigable.   |
| JCF        | A veces me dan una naranja grande y a veces me dan una pequeña.   | Yo quiero tener una finca de 1000 hectáreas.  | Que yo no peleo con nadie y no soy grosero.  |
| JCL        | Si a Juan le dan cinco mangos y a Carlos le dan un mango.   | Yo quiero tener un carro blindado y una finca que tenga caballos y ganado.  | Me hace diferente porque no soy grosero, respeto a los mayores.  |
| ERV        | Que nos brindan unas ayudas y a mi tío que fue desplazado y ahora en el retorno compró y no le dieron ayuda porque era comprador.                                 | Añoraría que en mi comunidad haya luz y poder tener una mejor calidad de vida, que tengamos unas nuevas aulas.  | Que yo soy una persona muy alegre, que a pesar de mis problemas no me afito y no me doy por vencido.   |
| DJC        | Que mis padres me quieren mucho y me aman.  | Quiero tener un negocio propio como una tienda.   | Que algunos son groseros y otros no.   |
| YP         | Mis padres me han dado apoyo y se han esforzado para que yo salga adelante y aunque a veces me regañan, siento que quieren más a mi hermana que a mi, pero que... | Yo añoro un trabajo donde pueda ayudar a mis padres, a mis hermanos y a toda la familia para cuando yo me vaya a trabajar estén ellos orgullosos de mí y me apoyen en mi trabajo. | A mi hace diferente de los demás es cuando ellos tiene algo que yo no tengo me ponen trabajosa porque yo lo quiero tener.  |

# inconformidad # regaños # agrado # felicidad # preferencias # anhelos  
 # diferencia # respetamos # inconformidad # preferencias  
 # proyecto de vida # inconformidad # anhelos # resiliencia # preferencias # respetamos  
 # anhelos # proyecto de vida # inconformidad # pre  
 # inconformidad # anhelos  
 # amabilidad # amistad # tranquilidad  
 # amistad # diferencia # respetamos # inconformidad # paz # tranquilidad # inconformidad # anhelos  
 # diferencia # respetamos # inequidad # anhelos  
 # alegría # inconformidad # proyecto de vida # resiliencia  
 # agradecimiento # felicidad # diferencia # respet  
 # afecto # afecto # inconformidad # preferencias # proyecto de vida # regaños

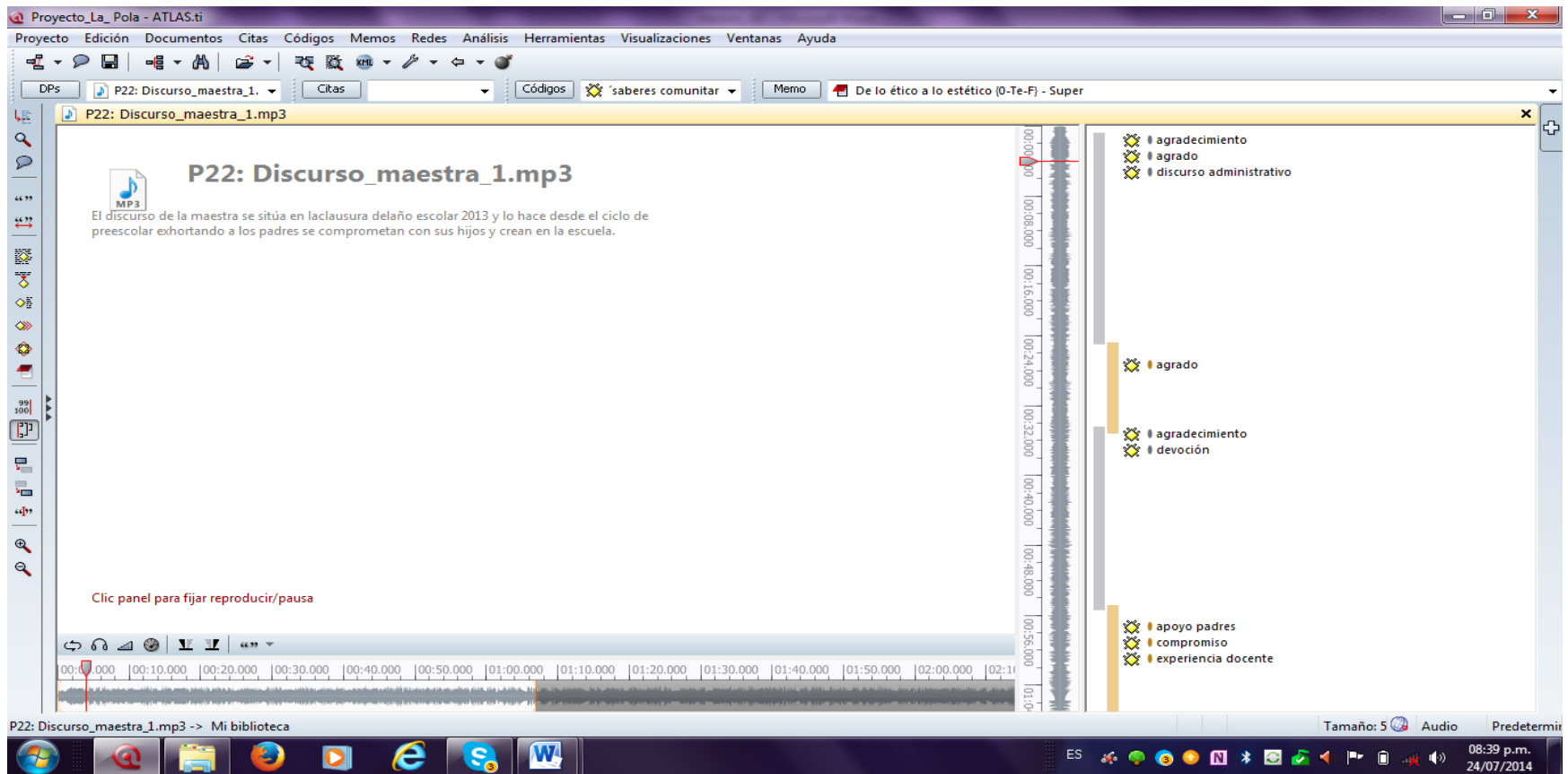
P21: Producto\_Actores\_6.docx -> Mi biblioteca

Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

ES 08:37 p.m. 24/07/2014

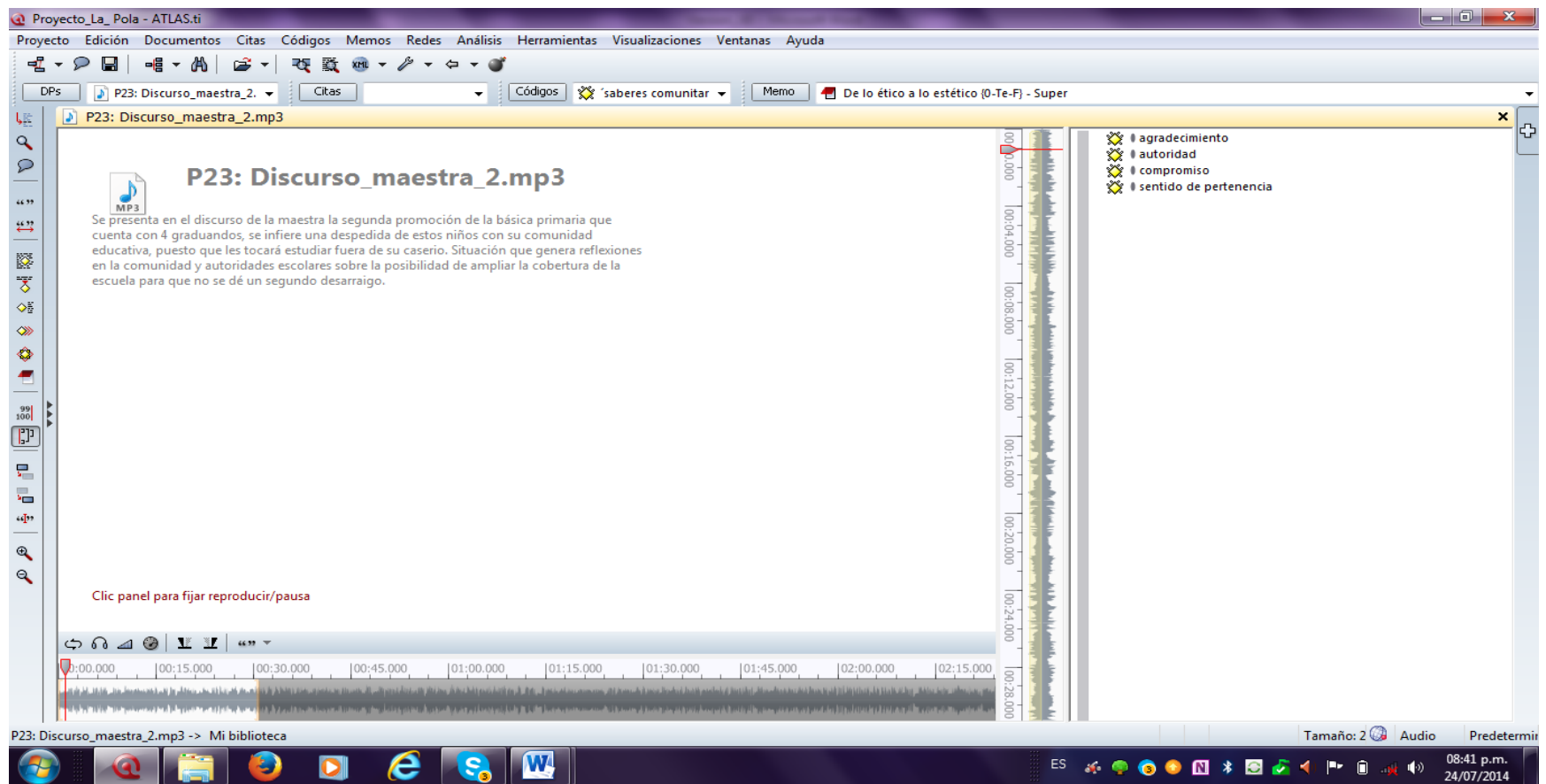
P21 Producto\_Actores\_6. Word. Vista parcial.

## ANEXO 21



P22. Discurso-Maestra\_1. Mp3. Vista parcial,

## ANEXO 22



P23 Discurso\_Maestra\_2. Mp3. Vista parcial.

## ANEXO 23

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P24: Discurso\_Lider\_Pola Citas Códigos 'saberes comunitar Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P24: Discurso\_Lider\_Pola\_Comunidad.mp3

**P24: Discurso\_Lider\_Pola\_Comunidad.mp3**

Los líderes de La Pola se sienten agradecida con lo que sucede al interior de la escuela; sin embargo, no se conforma con eso, sino que alientan con la simbología propia de su lucha a la comunidad para seguir luchando por su reivindicación como seres humanos que aspiran a tener un buen vivir en un sano convivir.

Clic panel para fijar reproducir/pausa

00:00.000 00:02.000 00:04.000 00:06.000 00:08.000 00:10.000 00:12.000 00:14.000 00:16.000 00:18.000 00:20.000

- agradecimiento
- compromiso
- paciencia
- consejos
- esperanza
- futuro
- sensibilización
- sentido de pertenencia
- balcón
- escuela
- felicidad
- misimos sentimientos
- proyecto de vida
- sensibilización
- símbolo

P24: Discurso\_Lider\_Pola\_Comunidad.mp3 -> Mi biblioteca

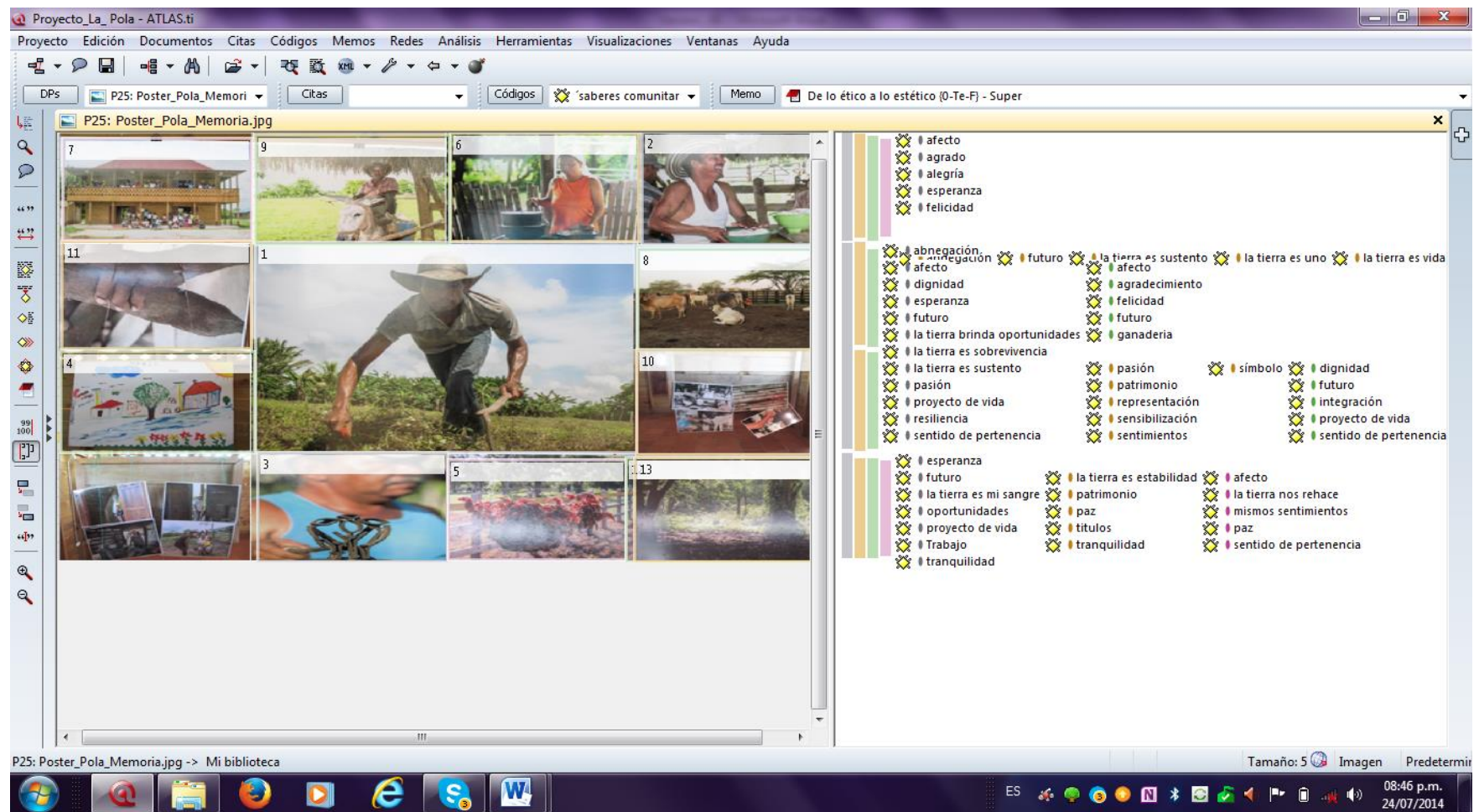
Tamaño: 1 Audio Predeterminado

ES 05:36 p.m. 28/08/2014

## P24. Discurso\_Líder\_Pola.Mp3.



## ANEXO 24



P25 Poster\_Pola\_Memoria.Jpg.

## ANEXO 25

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P26: Producto\_Actores\_8. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (D-Te-F) - Super

P26: Producto\_Actores\_8.docx

| Estudiante | ¿Cómo lo que se enseña en la escuela atiende la diversidad cultural de La Pola?  | ¿Qué relación hay entre lo que se enseña en la escuela y lo que la comunidad polera espera de ella?  | ¿Para La Pola lo que se enseña en la escuela de qué le sirve a la comunidad?   |
|------------|--|--|--|
| VMC        | La comunidad polera espera que los niños aprendan y así le sirve a la comunidad para ayudarlos, en lo que sea necesario, porque si el niño sale profesional ayuda a la comunidad.  | La escuela de La Pola nos enseña a leer, escribir, a sumar y restar y nos enseña a cómo comportarnos muy bien. Y a veces nos enseña a salir adelante y a adaptarnos más a la comunidad.  | Le sirve porque el niño que aprenda lo puede enseñar a la comunidad un buen comportamiento y también puede ser un profesional y ayudar a la comunidad para salir adelante.   |
| DC         | Yo estoy estudiando en La Pola, pronto terminaré mis estudios y me iré hacia la ciudad a hacer la carrera de dentur y de pronto me voy para La Pola a ayudar a la comunidad...   | La escuela tiene como meta darle educación a grupos de niños, jóvenes y adolescentes, y la comunidad espera de estas personas preparadas que nos sirven como personas.   | Nos sirve para aprender un nuevo conocimiento, para seguir adelante, para tener un nuevo camino para hacer una carrera de magisterio para ayudar a la comunidad polera.  |
| JI         | Porque La Pola es una comunidad unida que atiende por las personas, que se relaciona de acuerdo con la situación que sucede en las familias hijeras que no todo el tiempo se dan a entender.   | La escuela tiene como meta darle educación a grupos de niños, jóvenes y adolescentes, y la comunidad espera de estas personas preparadas que nos sirven como personas.   | La comunidad respalda mucho de la escuela porque muchos de sus hijos la escuela le da muchas salidas a personas que no tienen educación.   |
| DA         | La comunidad polera que los niños estudian para que le sirvan a todo el mundo, también esperan que estudien para salir adelante, ayudar a nuestros padres, ser obedientes, responsables, ordenados.  | Espera que los que están estudiando puedan terminar sus estudios para poder ayudar a la gente polera y darle lo que necesita a las personas. También la escuela puede ayudarnos a nosotros mismos a seguir adelante.                 | Nosotros los niños mismos que estudia para que más adelante no nos arrepintamos, para ayudar a nuestros padres, para que sea nosotros que podamos ayudar a nuestros profesores, a nuestros padres, poderle a Dios que no nos desaparezca.              |
| GR         | Yo estudié una carrera de dentur y si mi comunidad me necesita yo podré ayudarla y así regresar a la comunidad y servir a toda mi familia y protegerla de toda enfermedad.   | Espera que los que están estudiando puedan terminar sus estudios para poder ayudar a la gente polera y darle lo que necesita a las personas. También la escuela puede ayudarnos a nosotros mismos a seguir adelante.                 | No podrá servirle de nada porque lo que se enseña en la escuela solo nos sirve a nosotros mismos... porque me podrá ayudar para poder ser un profesional.  |
| LFOP       | Porque La Pola es una comunidad unida que atiende por las personas de los demás, que se relaciona de acuerdo con la situación que sucede en las familias hijeras, que no todo el tiempo se va a dar a entender y que no se sabe lo que pasa con una familia porque todos no pensamos igual, todos somos diferentes y cada quien tiene una entendimiento cultural o individual. | La escuela tiene como meta darle educación a grupos de niños, jóvenes y adolescentes y la comunidad espera de estas personas preparadas en el futuro, para nada de esas personas son evolucionales en un Estado ordenado y violento. | La escuela respalda mucho de la escuela porque muchos de sus hijos porque la escuela le da muchas salidas a personas que no tienen educación, a un día que le da una gran idea más a La Pola por educar a niños desamparados por la educación escolar. |
| JMC        | Porque la comunidad piensa en el futuro de los niños y adolescentes y quiere que salgan adelante y tengan un mejor futuro en su vida.  | Espera que los que están estudiando puedan terminar sus estudios para poder ayudar a la gente polera y darle lo que necesita a las personas. También la escuela puede ayudarnos a nosotros mismos a seguir adelante.                 | Porque de pronto uno de los niños que está estudiando en la escuela podría ingeniería y ayuda a la comunidad en mejorar la tierra y mejorando la tierra ayuda mucho a toda la comunidad y a seguir a la comunidad.                                     |
| EG         | La comunidad espera de esta escuela es que enseñen bien a los jóvenes para que sean una profesional cuando salgan y las alije de la violencia y las drogas.  | La escuela tiene como meta darle educación a grupos de niños, jóvenes y adolescentes y la comunidad espera de estas personas preparadas en el futuro, para nada de esas personas son evolucionales en un Estado ordenado y violento. | A la comunidad le sirve lo que enseñen porque lo que nosotros aprendamos aquí, lo llevamos allá, a la casa o la comunidad en general como las personas de vida.  |
| RGH        | En La Pola hay diferentes tipos de personas. Los cuales son hijos nacidos a la escuela donde los profesores nos ven como las de otras escuelas que sale escuela lo que está escrito en un libro y cada alumno tiene que aprenderlo como está escrito. La escuela de La Pola nos enseña a respetar las diferentes culturas y todas aprendemos mejor.                            | La relación que todo lo que enseña la escuela será aplicada en la comunidad...   | Serve porque todo lo que aprendamos en la escuela es llevado a la comunidad y las personas se benefician de esas ayudas. Sobre todo si no hubiese la discriminación recibiríamos menos alumnos y más gastos.   |
| LIELL      | En nuestra comunidad existen diferentes culturas, lo que la escuela nos enseña es a discriminarlos...  | La relación es que nuestros padres puedan aprender de lo que nosotros vamos aprendiendo y así enseñarlo a los hijos...   | Le sirve de mucho porque la comunidad va iniciando personas que se están formando para un futuro en la vida...   |

Visualización de códigos:

- anhelos
- proyecto de vida
- ayudar
- compromiso
- educar para la vida
- escuela nos educa
- la escuela nos brinda oportunidades
- ayudar
- comunidad
- educar para la vida
- salir adelante
- el hogar
- resiliencia
- ayudar
- desamino
- compromiso
- necesidades básicas
- comunidad
- comunidad
- educar para la vida
- diversidad
- la escuela nos educa
- interculturalidad
- violencia
- la escuela nos brinda oportunidades
- solidaridad
- agradar
- alegría
- proyecto de vida
- la escuela nos enseña
- paternalismo
- solidaridad
- tierra
- futuro
- proyecto de vida
- comunidad
- violencia
- diálogo de saberes
- didáctica
- diferencia
- interculturalidad
- ayudar
- diferencia
- ayudar
- diálogo de saberes
- escuela es importante
- proyecto de vida

Tamaño: 5 Texto rico Predetermin

ES 08:49 p.m. 24/07/2014

P26 Producto-Actores\_8. Word. Vista Parcial.



## ANEXO 26

Proyecto\_La\_Pola - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P27: Producto\_Actores\_9. Citas Códigos 'saberes comunitar' Memo De lo ético a lo estético (0-Te-F) - Super

P27: Producto\_Actores\_9.docx

Producto\_Actores\_9\_08/04/2014

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| Estudiantes  | Que acciones compensatorias (positivas) ha proporcionado el Estado colombiano, la comunidad nacional e internacional para restituir los derechos vulnerados de la población.   | Qué críticas tienes frente a las acciones compensatorias (positivas) que tu comunidad recibe del Estado. la comunidad nacional e internacional.   |
| MP & DAC     | El Estado colombiano le dio a la comunidad el puesto de salud para ayudarles cuando se enferman y la comunidad tiene que cuidarlo. Después reconstruyeron el Balcón porque representa a La Pola y los profesores y la comunidad hicieron el esfuerzo para que el gobierno les pudiera prestar el balón para que le dieran clase a sus hijos porque a muchas familias les hacía difícil que sus hijos se fueran a estudiar a La China u otras partes porque cuando el invierno, sus hijos no se podían trasladar a la China, se les hacía difícil por la lluvia, le damos gracias al Estado colombiano, porque gracias a ellos estamos estudiando y por eso tenemos que cuidarlo y valorarlo porque ellos no lo prestaron de corazón, para que pudiéramos salir adelante y no andar por la calle. | Pues las críticas es que nos den una escuela para compartir los grados porque aquí en el balcón estamos todos los grados juntos, las cosas están muy chicas, la luz que no no la han puesto, el hospital lo queremos más grande, enfermeras y un médico para que este estable, que haya un odontólogo y las tuberías para el agua.  |
| LFO          | Todas las personas de las fincas apartadas han sido consideradas por el gobierno nacional en ayudas para su reencuentro en la restitución de tierras en las obras de las casas, pozos profundos, etc. El Plan Colombia con ayudas invernales que ayudan a todas aquellas personas desamparadas que no tiene con que sobrevivir en la situación en que están, etc.  | Las críticas que se pueden hacer de estas convicciones es darse cuenta que muchas de esas ayudas son recortadas por los mismos representantes de las reuniones que se programan para ayudar a las personas de estas tierras y así no daban todos los recursos que le gobierno mandaba para los granjeros de el Estado Nacional.   |
| YMCL & DRAC  | Muchas, porque hay muchas personas que han tenido muchos problemas y sobre todo los campesinos porque comienzan a extorsionarlos y los hacen salir de la tierra y el Estado también. Hay escuelas que les hace falta muchas cosas para poder estudiar bien porque para poder salir adelante necesitamos tener todo lo necesario...   | Que hay muchas personas que necesitan y a ellos no les dan, pero hay personas que son ricas y quieren tener más y no dejan que los pobres tengan, por eso yo creo que hay que darle al que necesita y no al que tiene con que alimentarse y personas que no tienen, por ejemplo: personas que les pagan familias en acción y están bien y personas que no tienen con que comer y en donde vivir y tienen que alimentar sus hijos y personas que tienen con que alimentar sus hijos y quieren tener más. |
| Y & D        | Las acciones compensatorias que ha proporcionado el Estado colombiano y la comunidad nacional e internacional son los subsidios, las viviendas, los desayunos que brindan para los colegios, los programas que brinda el bienestar familiar, como los famis, los hogares, y también los colegios que hacen en los pueblos, los municipios, veredas y ciudades, también los puestos de salud porque son cosas que necesitan en muchas partes por su bienestar.  | Que no hay una seguridad para la comunidad como por ejemplo: no hay policías, no hay enfermeras para lo que le pueda pasar en la comunidad y todos necesitamos un buen cuidado por todas las cosas porque no sabemos si necesitamos algo, no podemos conseguirlo, porque si por ejemplo: si hay una pelea muy violenta no hay policías o sino que hay que llamar a Chibolo para que puedan venir.   |
| JM & JI & JD | Nos ha dado el puesto de salud, el colegio, el balcón, las casitas del pueblito, el mercadito, unos regalos, unos útiles escolares, también nos han dado una ayuda humanitaria, las sillas del colegio, las sillas del puesto de salud y queremos que nos colaboren con la limpieza del puesto de salud.   | Desde que pusieron el puesto de salud está sucio...las personas no limpian y no colaboran con la limpieza, por eso es que vienen las demás personas y hacen crítica por todo eso, los de afuera vienen y ven un ambiente sucio. También queremos que las personas ayuden con la limpieza del puesto de salud y el colegio y alrededor no tener sucio.   |
| SB & LE &    | EL Estado colombiano e internacional nos ha proporcionado subsidios de vivienda por medio de cajas de compensación, proyectos productivos, ayudas a los desplazados, jóvenes en acción   | Mis críticas son del subsidio de vivienda, dieron unas casas que no sirven, se llueven. jóvenes en acción: siempre meto los documentos y no me dan nada. Declara y no aparece como desplazado. Que nos  |

Visualización de palabras clave:

- anhelos
- gestión
- paternalismo
- ayudar
- paternalismo
- sentido de pertenencia
- agradecimiento
- anhelos
- salir adelante
- sentido de pertenencia
- simbolo
- proyecto de vida
- ayudar
- ayudar
- campesinos
- inconformidad
- pobreza
- discriminación
- inconformidad
- necesidades básicas
- violencia
- pobreza
- riqueza
- necesidades básicas
- inconformidad
- paternalismo
- necesidades básicas
- pobreza
- paternalismo
- subsidios
- violencia
- anhelos
- ayudar
- inconformidad
- paternalismo
- simbolo
- subsidios
- ayudar
- simbolo
- subsidios
- anhelos
- ayudar
- paternalismo
- subsidios

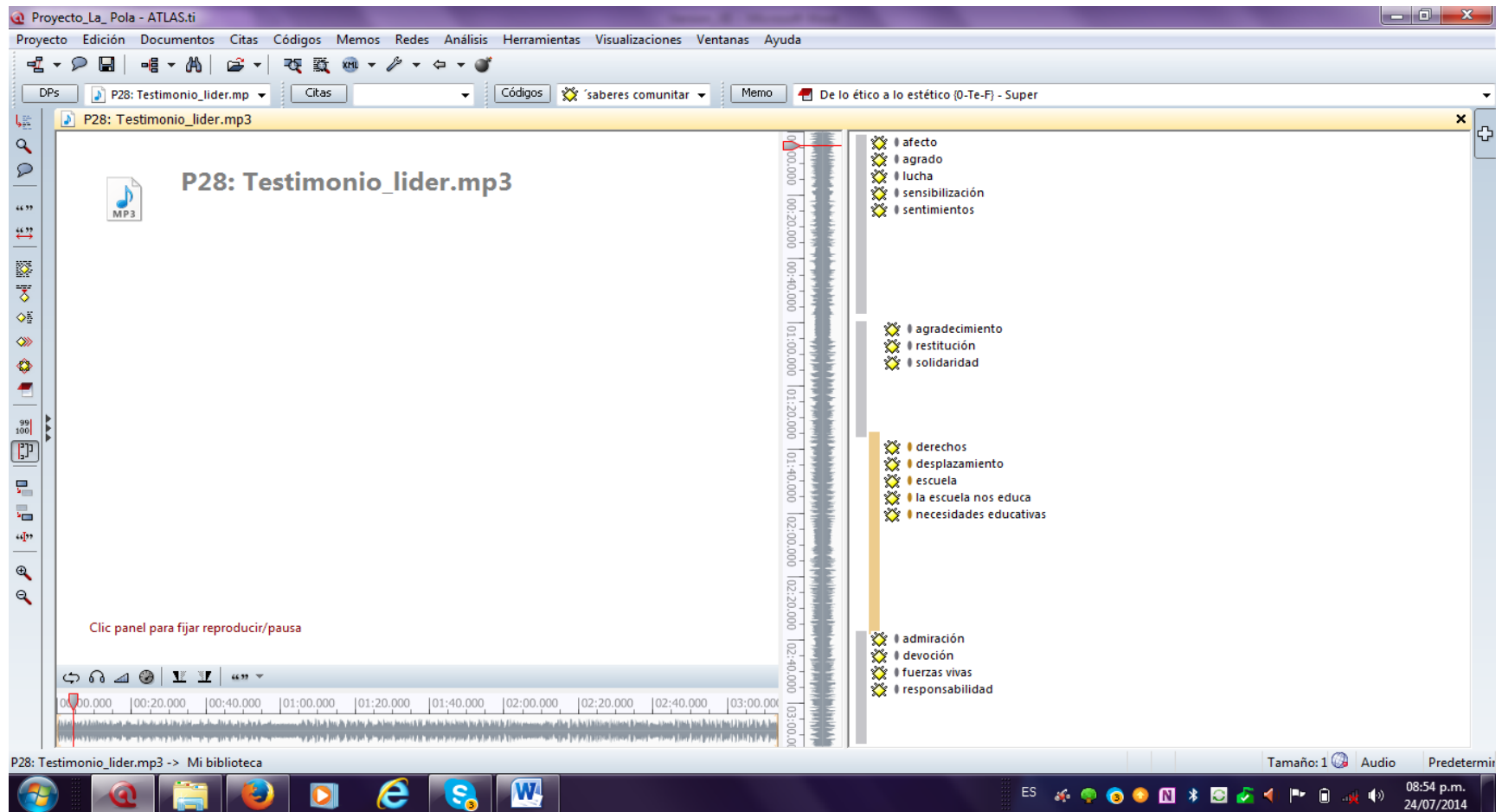
P27: Producto\_Actores\_9.docx -> Mi biblioteca

Tamaño: 7 Texto rico Predeterminado

ES 08:51 p.m. 24/07/2014

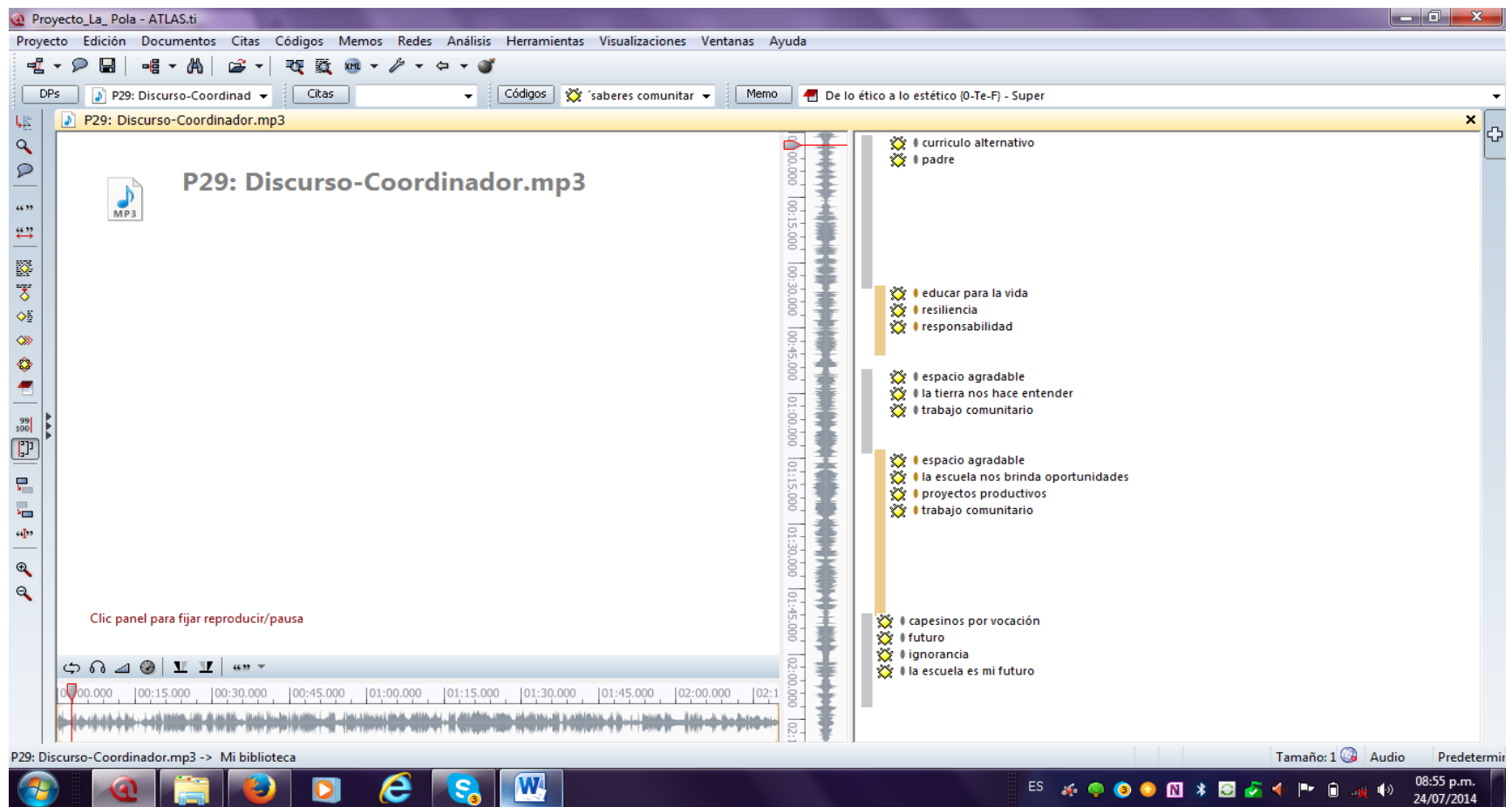
P27 Producto\_Actores\_9. Word. Vista parcial.

## ANEXO 27



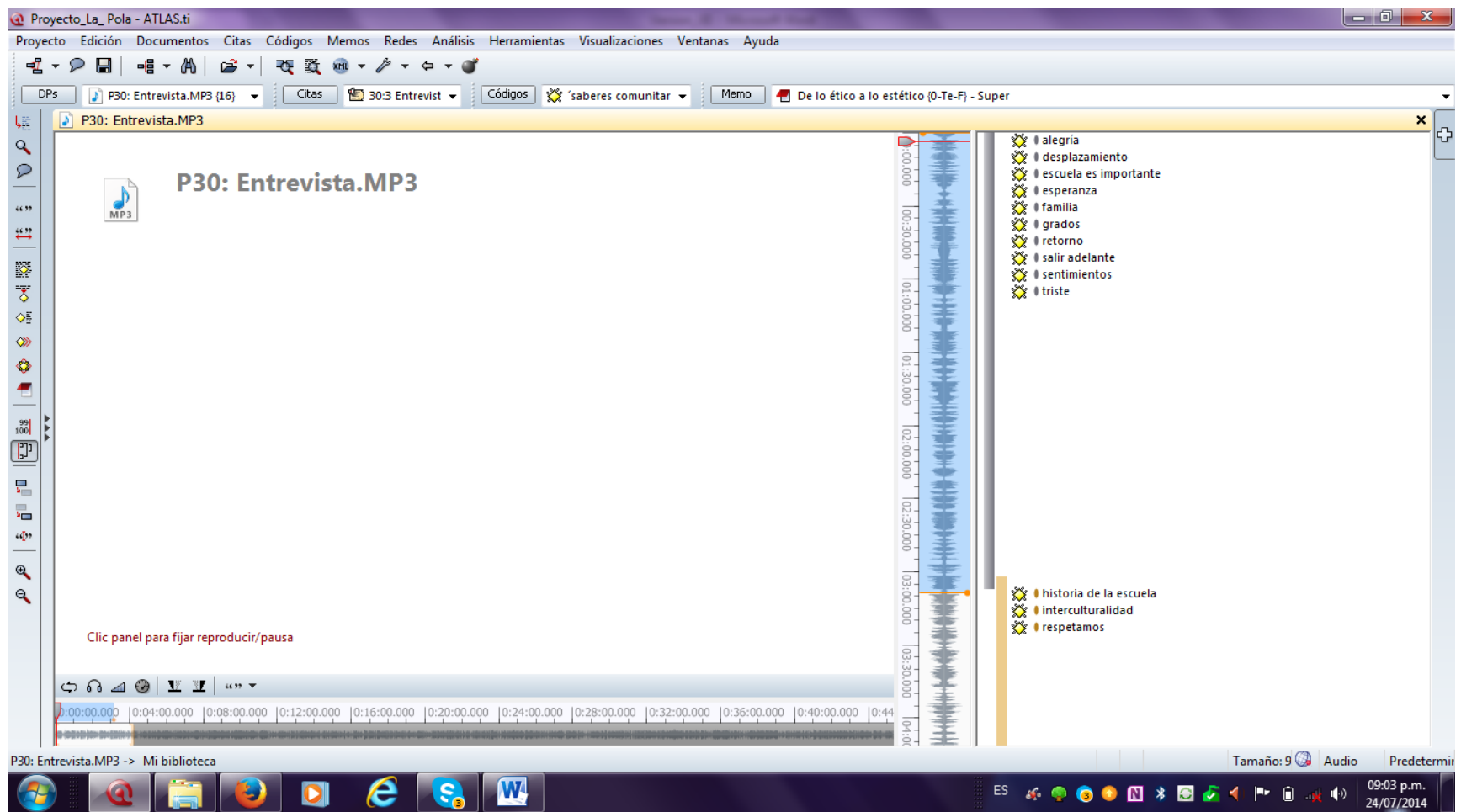
P28 Testimonio-Líder. Mp3.

## ANEXO 28



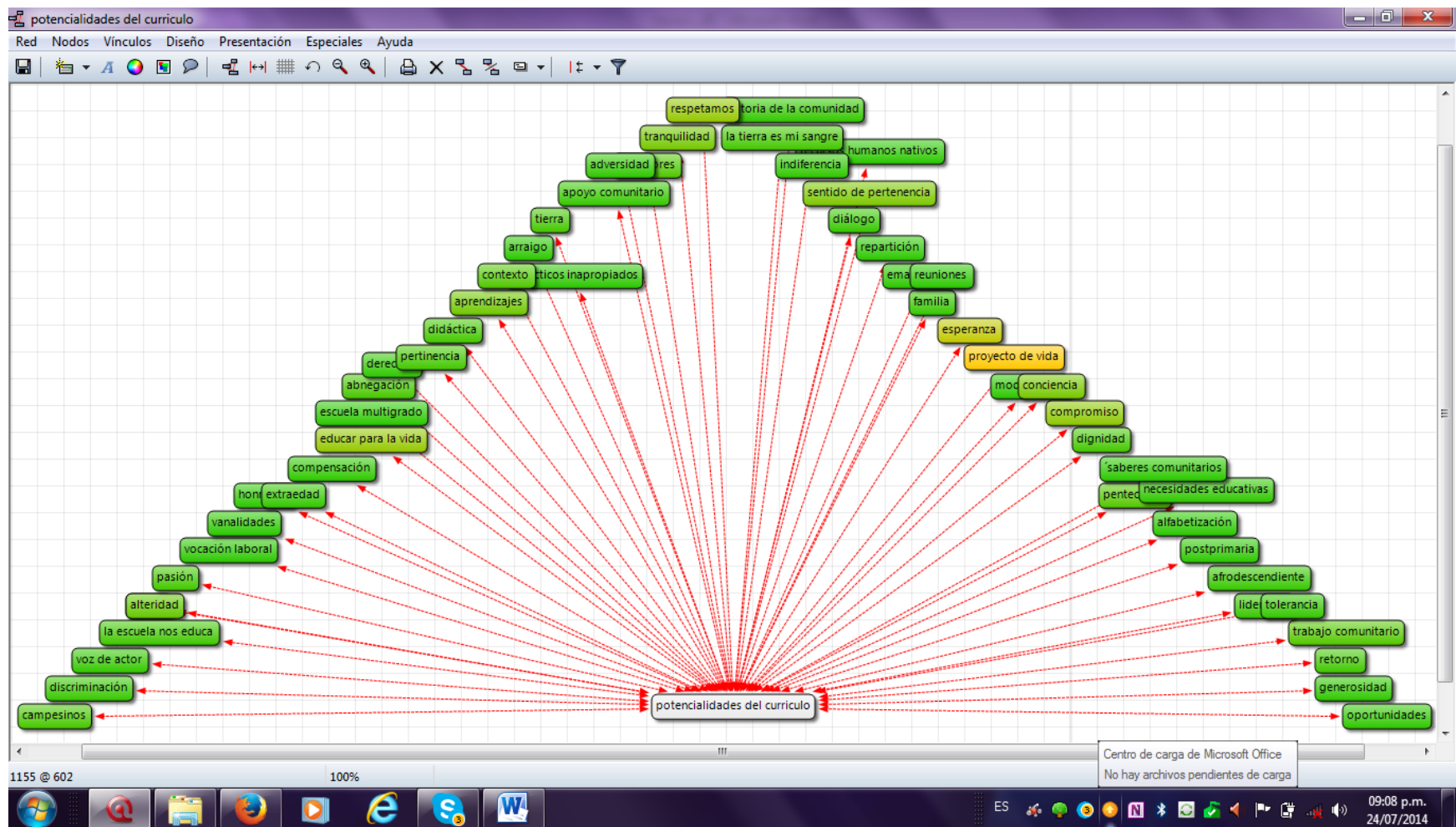
P29 Discurso\_Coordinador.Mp3.

## ANEXO 29



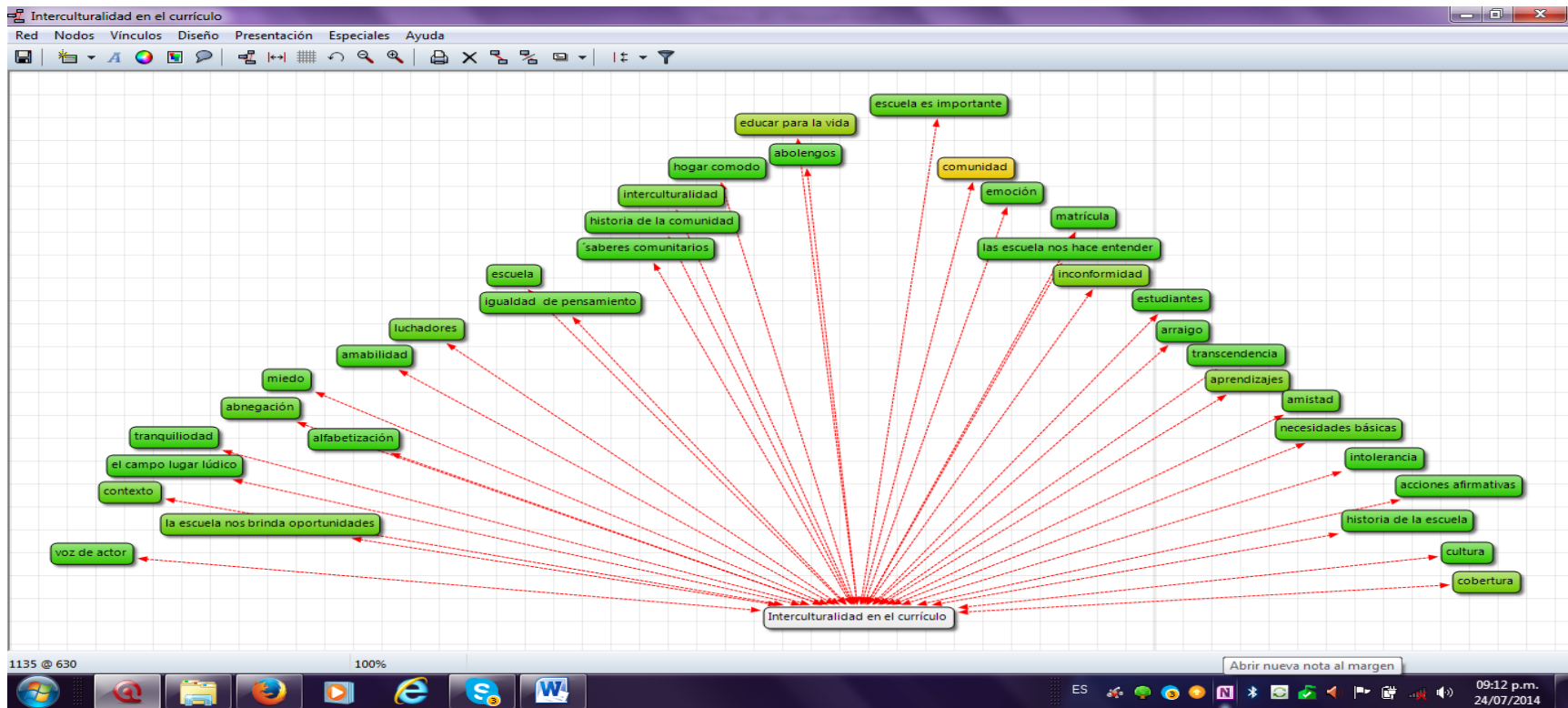
P30 Entrevista.Mp3. Vista parcial.

## ANEXO 30



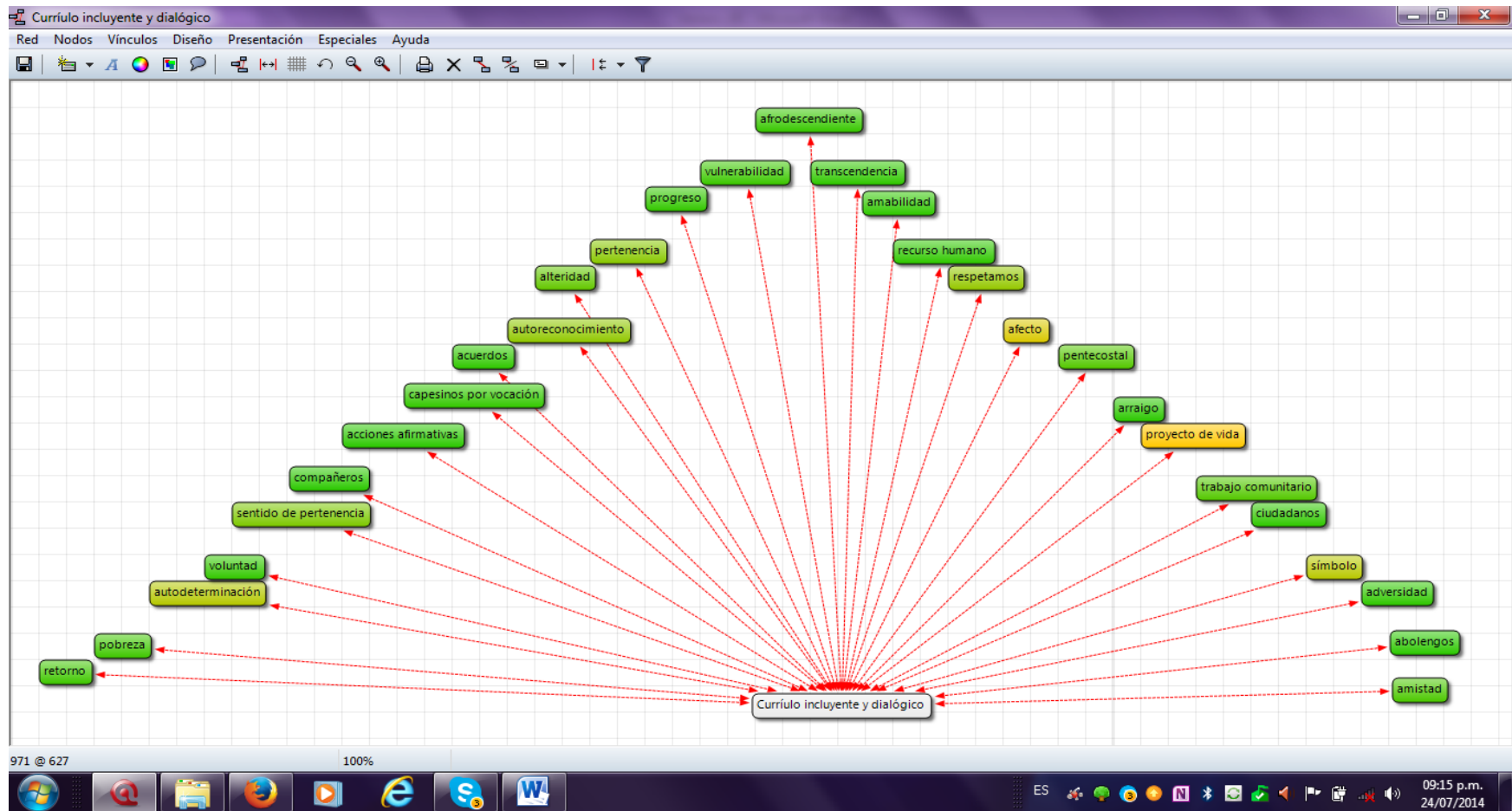
Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1155@602).

## ANEXO 31



Red de códigos. Nodo: interculturalidad en el currículo. Línea(1135@630)

## ANEXO 32



Red de códigos. Nodo: currículo incluyente y dialógico. Línea(971@627)



## ANEXO 33

Administrador de memos [UH: Proyecto\_La\_Pola]

Memos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar

Buscar

Familias

ar todos

| Nombre                | Tipo   | Fund... | De... | Ta... | Autor | Creado               | Modifica... | DPs | Familias |
|-----------------------|--------|---------|-------|-------|-------|----------------------|-------------|-----|----------|
| De lo ético a lo ...  | Teoría | 0       | 0     | 591   | Super | 16/03/2014 04:33:... | 16/03/20... | -   |          |
| Demagogia             | Com... | 0       | 0     | 839   | Super | 10/03/2014 04:50:... | 10/03/20... | -   |          |
| discurso admini...    | Com... | 0       | 0     | 799   | Super | 12/03/2014 03:09:... | 12/03/20... | -   |          |
| Discurso de las ...   | Teoría | 0       | 0     | 657   | Super | 26/03/2014 05:40:... | 26/03/20... | -   |          |
| Discurso maestr...    | Teoría | 0       | 0     | 285   | Super | 22/04/2014 02:23:... | 22/04/20... | -   |          |
| Discurso_Maest...     | Teoría | 0       | 0     | 535   | Super | 22/04/2014 03:13:... | 22/04/20... | -   |          |
| El Balcón             | Teoría | 0       | 0     | 500   | Super | 12/03/2014 07:08:... | 12/03/20... | -   |          |
| El Estado multif...   | Teoría | 0       | 0     | 307   | Super | 26/03/2014 06:12:... | 26/03/20... | -   |          |
| Hogar y escuela       | Teoría | 0       | 0     | 653   | Super | 22/04/2014 09:13:... | 22/04/20... | -   |          |
| Inicio escolar en ... | Teoría | 0       | 0     | 1453  | Super | 10/03/2014 11:14:... | 10/03/20... | -   |          |
| inequidades           | Teoría | 0       | 0     | 412   | Super | 22/04/2014 01:33:... | 22/04/20... | -   |          |
| La historia de la ... | Com... | 0       | 0     | 691   | Super | 16/03/2014 07:06:... | 16/03/20... | -   |          |
| La ida y el regreso   | Com... | 0       | 0     | 650   | Super | 10/03/2014 02:28:... | 10/03/20... | -   |          |
| La resitución         | Com... | 0       | 0     | 628   | Super | 10/03/2014 06:43:... | 10/03/20... | -   |          |
| Lider_Pola            | Teoría | 0       | 0     | 625   | Super | 22/04/2014 03:40:... | 22/04/20... | -   |          |
| Piqueria              | Com... | 0       | 0     | 407   | Super | 17/03/2014 06:30:... | 17/03/20... | -   |          |
| Primeros grado...     | Com... | 0       | 0     | 557   | Super | 17/03/2014 03:28:... | 17/03/20... | -   |          |
| Propuesta Post...     | Com... | 0       | 0     | 566   | Super | 17/03/2014 05:25:... | 17/03/20... | -   |          |
| Quienes somos         | Teoría | 0       | 0     | 842   | Super | 22/04/2014 10:51:... | 22/04/20... | -   |          |
| Recuerdos y em...     | Teoría | 0       | 0     | 2     | Super | 26/03/2014 03:18:... | 25/07/20... | -   |          |
| Retornar es volv...   | Teoría | 0       | 0     | 759   | Super | 20/03/2014 06:27:... | 20/03/20... | -   |          |
| Reunión de mer...     | Com... | 0       | 0     | 694   | Super | 10/03/2014 07:32:... | 10/03/20... | -   |          |
| tierra y escuela ...  | Com... | 0       | 0     | 598   | Super | 11/03/2014 08:34:... | 11/03/20... | -   |          |

Dos son los grandes símbolos de la población de La Pola, de un lado está la tierra y del otro el Balcón. Ambos son representaciones que en el discurso de las víctimas anhelan reproducir en las generaciones venideras, pero estas representaciones se vienen dando desde la crianza familiar, no trascienden a la escuela, que las ignora. Se podría inferir que con las dinámicas que la comunidad afrontará esta simbología será olvidada y nuevos monumentos del capitalismo delinearan el futuro de las generaciones que no sufrieron en cuerpo las atrocidades de la violencia y el desplazamiento forzado de sus predecesores familiares.

23 Memo

[1] Lider\_Pola

Skype (Conectando)

Nombre - Título

ES

07:48 p.m.  
28/07/2014

Administrador de Memos. [Uh Proyecto\_La\_Pola] 23 Memos.



**ANEXO 34**

**Maestro-investigador acercándose al escenario de investigación, Cruzando el caño “Cuatro Bocas”. Vereda La Pola. Mayo 15 de 2011,**